



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

G

Concepciones de la historia en la enseñanza media

Una etnografía de estudiantes y docentes (1992-1993)

Autor:

Ben, Pablo Eduardo

Tutor:

Neufeld, María Rosa

2000

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Antropológicas

Grado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

TESIS 8-5-14

897702

-3 OCT 2000

Agr.

ENTRADA

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
Carrera de Ciencias Antropológicas
Especialización en Antropología Sociocultural

Tesis de Licenciatura

Concepciones de la Historia en la Enseñanza

Media

Una etnografía de estudiantes y docentes (1992-1993)

Pablo Eduardo Ben
D.N.I. y L.U. 21.880.704

Directora de Tesis
María Rosa Neufeld

Buenos Aires. 2000.

Introducción

En esta tesis tiene como objeto explorar las concepciones de la historia en la escuela media, tanto para los profesores y las profesoras como para el estudiantado. El eje central de nuestro trabajo es etnográfico, hemos participado durante varios meses de las clases dictadas por tres profesoras y un profesor. También nos hemos relacionado con chicos y chicas del colegio, que en algunos casos estaban en las divisiones observadas y en otros pertenecían a la institución donde estábamos realizando la etnografía. Finalmente, hemos realizado algunas breves encuestas por fuera de los tres colegios donde transcurrió la etnografía.

En la segunda mitad 1992 se realizaron las observaciones a dos profesoras que trabajaban en un colegio de la zona sur del Gran Buenos Aires. En ambos casos se trató de cursos de primer año donde la mayor parte del estudiantado pertenecía a los sectores medios y en algunos casos a sectores bajos. En la primera mitad de 1993 se realizaron observaciones en dos colegios de Capital Federal, uno de ellos con una concurrencia de estudiantes de clase media baja (la mayoría de ellos trabajaban mientras realizaban sus estudios) y otra institución famosa por su trayectoria histórica y donde la mayoría de los chicos y las chicas pertenecían a familias de profesionales y comerciantes. En este último cuatrimestre en el que trabajamos en ambos casos se trató de cursos de quinto año.

Dado que la etnografía tiene límites en cuanto a que no es posible trabajar con una cantidad de casos significativa, nos hemos propuesto tomar en cuenta tres colegios con características diferentes, tanto por su ubicación geográfica como por la pertenencia social de quienes concurren. Si bien estos recaudos no pueden asegurar una representatividad, hemos relacionado la información etnográfica a la que accedimos con datos de otras investigaciones, tanto de carácter cualitativo como cuantitativo, razón por la cual consideramos que puede sostenerse que algunas situaciones y tendencias que señalamos seguramente tienen una repercusión más general.

De todos modos, nos explayaremos en el primer capítulo sobre los límites y posibilidades de la etnografía, tratando de establecer una relación entre teoría y herramientas metodológicas de modo que nuestra forma de trabajo sea explícita.

El segundo capítulo ha sido pensado básicamente como un estado de la cuestión, pero dado que no conocemos la existencia de observaciones etnográficas que se hayan realizado, hemos optado por referir a la bibliografía sobre análisis de manuales de historia. Este material constituyó nuestro primer acercamiento al tema de estudio y en la etnografía nos proponíamos observar si aquellas aseveraciones tenían lugar en el ámbito en que nos encontrábamos. De hecho, este capítulo es una reflexión sobre los análisis de manuales desde una perspectiva etnográfica.

El capítulo tres se aboca directamente a relatar nuestra relación con las profesoras y el profesor que ya mencionamos. Tendremos en cuenta el tipo de vínculo que se entabló en cada caso ya que esta cuestión ha sido considerada como un aspecto significativo de la relación etnográfica. Desarrollaremos el modo en que estos/as docentes construyen su clase, los recursos a los que apelan, y las nociones implícitas bajo estas formas de encarar la enseñanza. También nos abocaremos a explorar las concepciones epistemológicas de la perspectiva docente, y por último realizaremos un análisis del modo en que los/as docentes conciben aquello que hemos denominado “sujeto histórico”.

El capítulo cuatro constituye una reflexión teórica sobre la condición de intelectual propia de los/as docentes, y por lo tanto de las limitaciones y posibilidades a las que se encuentran ligados/as. Si bien este capítulo es fundamentalmente teórico, debe ser entendido como un desarrollo que sólo es posible en el contexto del trabajo etnográfico.

En el quinto capítulo abordamos las concepciones de la historia de los chicos y las chicas, tomando en cuenta las dificultades que tuvimos para considerar la cuestión, y analizando también el modo en que conciben la institución educativa y la política en relación a la historia. A diferencia del capítulo anterior no hemos realizado una reflexión tomando en cuenta el origen social del estudiantado debido a su heterogeneidad, cuestión que referiremos luego.

Finalmente, en la conclusión se consideran aquellas cuestiones que consideramos pueden ser percibidas con una nueva luz a partir de nuestra tesis, discutiendo algunos materiales de otras autoras sobre la cuestión de la enseñanza de la historia en la escuela media.

Capítulo I

El vínculo entre la teoría y la etnografía.

Una etnografía de las prácticas educativas plantea problemas concernientes a las etnografías en general, y también aquellos específicos de su objeto y contexto educativo. Dado que esta tesis es fundamentalmente un estudio etnográfico, nos interesaría comenzar con una breve exposición de ambas cuestiones.

La etnografía no es otra cosa que el método de investigación tradicionalmente utilizado por la antropología, y hoy en día extendido a otros ámbitos de las ciencias sociales. Sin embargo deberíamos hablar de etnografías, porque el plural nos permite captar la multiplicidad de formas metodológicas comprendidas dentro del término.

Como señala Rockwell (1980), una cierta mirada positivista ha supuesto al método como algo desligado de la teoría y del objeto sobre el cual trabaja¹. La autora en cambio, propone continuar una tradición en la cual la relación entre etnografía y teoría es fuertemente explicitada.

Las perspectivas que escinden la reflexión teórica de la etnografía, suponen a esta última como campo puramente metodológico en el que se "obtienen los datos" que luego serán procesados teóricamente. Esta separación es sostenida para legitimar a la teoría como una instancia que no se impone a la realidad construyéndola, sino que "refleja" a su objeto, o retrata "la perspectiva del autor" sin intromisiones del antropólogo. No obstante, la relación entre teoría y etnografía no es fortuita, no se puede decidir obviarla porque necesariamente ocurre.

Las corrientes que han omitido esta relación -argumenta Rockwell (1980)- no llegaron a la meta de respetar la "perspectiva del actor"², sino que por lo contrario, han reproducido en su observación el sentido común antropológico³. Cualquier tipo de observación de otros/as

1 "... la etnografía ha entrado al campo educativo frecuentemente como una técnica; la discusión en torno a la etnografía se ha dado en este campo en los términos del positivismo; prevalecen así las preocupaciones por su validez, su representatividad, su objetividad, etc. Se encuentra también la concepción común de la etnografía como un trabajo de campo 'libre de supuestos y ataduras teóricas'" Rockwell 1980, pág. 30.

2 Utilizaremos este término sólo en masculino citándolo entre comillas, lo cual no significa que excluyamos a las mujeres.

3. "Aún aquella etnografía que se supone atórica o 'empirista' integra supuestos teóricos que provienen del 'sentido común' antropológico." Rockwell. 1980, pág.31.

sujetos sólo es posible si existe una forma de comprensión anclada en una visión del mundo, y a su vez esta no es posible sin reflexiones teóricas. Al negar la teorización implícita en toda etnografía no se logra eliminar las visiones del mundo, sino mantenerlas en un contexto en el cual no son percibidas y en consecuencia son naturalizadas.

Las relaciones intersubjetivas, en cualquier cultura, están cruzadas por tipificaciones sostenidas por los sujetos en cuestión⁴. Cuando yo me enfrento a otro/a sujeto actúo de determinada manera, y decido cuál es el modo correcto de enfrentarlo/a de acuerdo a las cosas que presupongo de él/ella. En una etnografía en educación, por ejemplo, no nos dirigimos del mismo modo a los/as docentes que a los/as alumnos/as, y esto supone creencias implícitas acerca de las cualidades de los/as diferentes sujetos que nos encontramos en el campo. Esto ocurre tanto si trabajamos con personas de nuestra cultura como si trabajamos en un contexto ajeno al nuestro, aunque en cada caso las consecuencias son diferentes.

La sola diferencia en la formalidad del habla de docentes por un lado y estudiantes por otro, ya denota un presupuesto teórico sobre los/as sujetos con los/as que estudiaremos que es previo al trabajo etnográfico y que hemos aprendido en el mismo contexto que ahora estudiamos.

La diferencia entre docentes y alumnos/as esta naturalizada, y por esto, sólo se puede percibir como histórica si tenemos una teoría. De lo contrario aparece como "perspectiva del actor" lo que en realidad es una imposición cultural sobre el/la etnógrafo/a y las personas que participan en la etnografía permitiendo ser observadas.

Pero la diferencia entre docentes y estudiantes es sólo una de tantas cuestiones en las que la falta de reflexión teórica puede concluir en la aceptación de lo que esta naturalizado en la cultura. Una etnografía conciente en este sentido debiera comenzar por explicitar al menos el contexto teórico más general. Los diversos modos teóricos de comprender el sistema educativo nos muestran la falta de transparencia del mismo, y por lo tanto la imposibilidad de una etnografía desligada de lo teórico.

Por esta razón nos referiremos al modo en que el/la sujeto aparece vinculado a la estructura social en la antropología y sociología de la educación. Dado que hemos establecido la necesidad de explicitar el vínculo que une a la teoría con la etnografía, para exponer nuestra

4. "La realidad de la vida cotidiana contiene esquemas tipificadores en cuyos términos los otros son aprehendidos y 'tratados' en encuentros 'cara a cara'. De este modo puedo aprehender a otro como 'hombre', como 'europeo', como 'cliente', como 'tipo jovial', etc. Todas estas tipificaciones afectan continuamente mi interacción con él/ella]" Berger y Luckmann. 1991, pág.49.

perspectiva etnográfica es necesario hacer una breve referencia a la perspectiva teórica más general a la que recurriremos.

La sociología de la educación anterior a la década del setenta había entendido al sistema educativo como una instancia autónoma del resto de la sociedad en la cual podían nivelarse las desigualdades de la estructura social a partir de una "igualdad de oportunidades". Esta concepción meritocrática sostenía que de este modo la educación no hacía más que duplicar a escala social desigualdades previas que residían en la diferencia de cualidades personales con las que nace cada sujeto⁵.

Frente a esta tradición sociológica clásica, surgieron las diferentes "teorías de la reproducción"⁶ que sostenían la necesidad de ver a la escuela en el marco de la sociedad capitalista. En estas teorías la educación no funcionaba como un lugar donde las oportunidades son iguales, sino como una institución donde se reproducen, consolidándose, las diferencias de clase, sexo, raza, etc. En especial se investigaba la reproducción de las clases sociales a lo largo del tiempo, la consideración de otras formas de opresión surgió con más fuerza en teorizaciones posteriores. Mientras en las teorías sociológicas clásicas las cualidades de la o del sujeto estaban dadas fundamentalmente antes del proceso educativo, en las teorías de la reproducción el/la sujeto en sí mismo/a era una construcción del sistema educativo.

Además de analizar la reproducción de la estructura de clases, las "teorías de la reproducción" también trabajaron otras dos cuestiones ligadas a la relación entre escuela y sistema capitalista. En primer lugar el modo en que las escuelas distribuyen y legitiman formas de conocimientos, valores, lenguajes propios de la cultura dominante. Por último, el funcionamiento de la educación en el marco de un aparato estatal que por un lado ejerce una presión para que la escuela se adecue a las necesidades del mercado, y por otro interpela a los/as sujetos desde ideologías que permiten la reproducción de las relaciones de explotación.

Estas teorías lograron una reconceptualización desde una perspectiva radical, pero describiendo el proceso de "reproducción" de tal modo que aparecía como una fuerza social inevitable, imposible de transformar. Así se invisibilizaba la agencia humana. Este

5. La posición clásica en este sentido ha sido la de Durkheim (1974). Para una recopilación de las tradiciones teóricas en sociología de la educación ver: Salamon. 1980.

6. Los autores denominados "reproductivistas" más conocidos son: Althusser. 1986; Baudelot-Estabet. 1989; Bourdieu-Passeron. 1981 ; Bowles y Gintis. 1982.

"reproductivismo mecánico" ha sido cuestionado por varios autores/as, Giroux (1983), por ejemplo.

Según este autor el reproductivismo apeló a versiones del marxismo "estructural-funcionalistas", donde la historia se realiza "a espaldas" de los/as miembros de la sociedad y no se considera que los varones y las mujeres hacen la historia. En estas teorías no hay un lugar para momentos de creación propia, mediación y resistencia, sino que todo se presenta como una fantasía orwelliana en la cual la reproducción es una fatalidad antiutópica.

Giroux (1983) propone reflexionar sobre las "teorías de la reproducción" incorporando el análisis de las contradicciones de los procesos sociales y las luchas que libran los/as sujetos. Desde la perspectiva de Giroux es necesario analizar a los/as maestros/as y los/as estudiantes en las escuelas concretas en las que están situados y no en contextos teóricos abstractos que sólo perciben los macroprocesos.

Se puede inferir de la perspectiva de Giroux que en el abandono de la agencia humana hay una desatención a los sentidos que los sujetos le dan a sus prácticas. El reproductivismo observa los resultados generales del proceso social escolar sin detenerse a analizar porqué los sujetos desarrollan una práctica, y de que modo ésta contribuye a la reproducción o la obstaculiza.

Las denominadas "teorías de la resistencia" han intentado cubrir este problema del reproductivismo, y no es casual que en este intento la etnografía haya desempeñado un papel de relevancia⁷. Es que este método que en su origen era exclusivamente usado para "objetos" antropológicos más ortodoxos, posee una cualidad relevante para la investigación educativa. La etnografía tiene la potencialidad de analizar el modo en que se desarrollan los procesos sociales, pero nunca puede hacer esto haciendo caso omiso de los sentidos que los/as sujetos atribuyen a sus prácticas. El método etnográfico, en sí mismo, implica construir conocimiento a partir de una relación intersubjetiva con aquellos/as acerca de los/as cuales se habla. Desde aquí es más difícil, por ejemplo, entender a el/la docente como un engranaje de reproducción. La tradición etnográfica de la "perspectiva del actor", con todos los problemas que pueda tener respecto de otras cuestiones, es una forma de acceso a la subjetividad de quienes participan siendo

7. "Combinando estudios etnográficos con estudios culturales europeos más recientes, los teóricos de la resistencia han tratado de demostrar que los mecanismos de reproducción social y cultural nunca son completos y siempre se encuentran con elementos de oposición parcialmente realizados" Giroux. 1983. Pág.4. Ver también: Willis. 1993; Apple. 1994, 1986, 1989; Rockwell

obseados/as por el antropólogo/a.

El reconocimiento de la subjetividad, no obstante, es sólo uno de los elementos necesarios, a nuestro criterio, para el análisis que nos proponemos. En la teoría durkheimiana de la educación, por ejemplo, la subjetividad tiene dos características. Por un lado nunca escapa al imperativo de la conciencia colectiva; por otro, es equiparada con la meritocracia. La subjetividad es reducida a los méritos y se anula cualquier otra característica de la misma, y desde este eje se considera que se constituye el "rol" de un/a individuo en la sociedad.

En las teorías de la reproducción, se denuncia el carácter ideológico del concepto de "mérito" y la distribución de los lugares en la estructura social a través de la educación es denunciada como una reproducción de lo previamente existente. Si bien esta crítica es correcta, se pierde de vista la posibilidad de algún otro lugar para lo subjetivo, a partir del cual se puedan comprender las luchas, las tensiones, las resistencias, las incongruencias entre la lógica del sistema y las escuelas particulares (Neufeld/Batallán. 1988), etc.

En este sentido las "teorías de la resistencia" intentan romper con esta ausencia de la subjetividad y los sentidos, recuperándolos en el marco de una comprensión que no descarta los fenómenos estructurales, sino que los considera como una "fijación de límites" (Williams, (1981)) en los cuales los/as sujetos se desempeñan.

Este enlace que se da en la teoría entre estructura y sujeto, es el que nos interesa sostener también en el nivel del enfoque etnográfico. Hemos optado por recurrir a lo que Geertz (1990) ha denominado "descripción densa" como modo de acceder a la comprensión de los/as sujetos, de su agencia, su subjetividad, y de los sentidos que atribuyen a los procesos que constituyen y por los que están condicionados. Pero esta opción es crítica porque esta "descripción densa", como explicaremos, cae en una subvaloración de los marcos en los que los/as sujetos actúan. En este sentido nos hemos valido de algunos de los planteos de Rockwell para cuestionar la descripción densa, porque esta autora postula la necesidad de situar la experiencia de los/as sujetos en sus contextos estructurales.

Elsie Rockwell (1980) alude a Geertz como uno de los autores contemporáneos "que ha construido estrechos vínculos entre la descripción etnográfica y el trabajo teórico". De hecho, Geertz funda la descripción densa en una teoría de la cultura. El ser humano está "inserto en tramas de significado que el mismo ha tejido", desde esta definición de cultura es que se establece la necesidad de una descripción que rastree los sentidos disímiles con el fin de

comprender estas "tramas". La descripción densa es uno de los aspectos de una "ciencia interpretativa en busca de significaciones".

En la perspectiva de Geertz se niegan las observaciones que focalizan en actos sin profundizar en los sentidos que se les otorgan. El autor nos explica que un guiño no es simplemente una contracción del párpado, como consideraría un conductista, sino que es un "símbolo" que adquiere relevancia sólo si se atiende a los sentidos en juego. No es lo mismo esta contracción de párpados como burla que como un signo de simpatía. Los sentidos que los/as actores otorgan al guiño no pueden considerarse accesorios a riesgo de perder de vista aspectos fundamentales de la interacción humana. Una misma manifestación física puede comunicar sentidos disímiles, por eso la etnografía debe realizar descripciones que consideren la densidad que implican los significados en contraposición. La observación debe comprender:

"una jerarquía estratificada de estructuras significativas atendiendo a las cuales se producen, se perciben y se interpretan los tics, los guiños, los guiños fingidos, las parodias, los ensayos de parodias..." (Geertz. 1990, pág.22)

A la búsqueda del sentido se agrega aquí la multiplicidad de los mismos, y la complejidad de sus interrelaciones, esto es lo que Geertz ha denominado "confusión de lenguajes"⁸. Esta perspectiva nos obliga a prestar atención a la multiplicidad de los sentidos, y por tanto nos permite escapar a las interpretaciones reproductivistas en las que los sujetos están ausentes. Desde la perspectiva etnográfica de Geertz es posible captar las formas de resistencia, las luchas, a través de la multiplicidad de sentidos.

El inconveniente de la descripción densa tal como la plantea Geertz es que la producción de sentidos es para este autor una instancia sin marcos de posibilidad fuera de lo simbólico. El culturalismo de Geertz nos conduce a una posición en la cual la simbolización no tendría otros límites más allá de los que ella misma se impone.

La descripción densa parte de considerar que la conducta humana es una acción simbólica, y por esta razón, la etnografía no debe preguntarse acerca de las ontologías:

8. "Lo que en realidad encara el etnógrafo [...] es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera para captarlas primero y explicarlas después." (p.24)

"pierde sentido la cuestión de saber si la cultura es conducta estructurada o una estructura de la mente, o hasta las dos cosas juntas mezcladas [...] aquello por lo que hay que preguntarse no es por su condición ontológica" (Geertz. 1990, pág. 24)

Desde el momento que negamos la necesidad de situar a la cultura en relación con otras esferas, esta no tiene límites e invade todo. No es cierto, por lo tanto, que la perspectiva geertziana excluya la pregunta por la condición ontológica; al contrario, lo que ocurre es que se plantea una interpretación donde la cultura lo es todo y el ser humano es tan sólo esa "urdidumbre" de significados.

Si en nuestra perspectiva etnográfica nos quedamos en esta mirada geertziana, no podemos registrar, por ejemplo, que los sentidos que los docentes producen están condicionados por la formación que han tenido, por el tiempo que poseen para desarrollarse intelectualmente, por el "rol" que ocupan en su familia, por las condiciones materiales de vida en general.

Al mismo tiempo, no podemos comprender la producción simbólica de docentes y estudiantes únicamente definiendo estos factores que constituyen sus condiciones materiales de vida. Esto sería caer nuevamente en el determinismo de las perspectivas reproductivistas. La producción simbólica es un proceso ligado a la subjetividad, y por tanto, posee especificidades en cada uno/a de los/as individuos, grupos e instituciones. El plano de los sentidos es una construcción, una práctica de los/as sujetos, que no queda resuelta con la enunciación de sus condiciones. Sin embargo, todo esto no debe implicar la negación de las condiciones materiales que actúan como marco de los sujetos. En este sentido reivindicamos la noción de "experiencia" de Thompson, como la forma en que los/as sujetos se hacen cargo del contexto en el que viven y actúan en él y sobre él de un modo u otro (Thompson. 1980)

La descripción densa tal cual la presenta Geertz, esta búsqueda de los sentidos que los actores otorgan a las cosas y a partir de los cuales guían sus acciones, es insuficiente para poder comprender qué es lo que los seres humanos realizan en una sociedad y por qué. Precisamente Geertz aspira a describir y no a explicar. Los/as sujetos se proponen realizar cosas, y actúan sobre esta base, pero actúan en marcos que están preestablecidos y que no fueron construidos por ellos/as, marcos ante los cuales puede haber respuestas de lo más variadas, ante los cuales los/as

sujetos reconocen su existencia y elaboran una estrategia, u obvian sin por eso inmunizarse frente a sus efectos.

Debemos reconocer la necesidad de que la etnografía explore las relaciones sociales en las que están insertos los sujetos que observamos, ya que lo que aquí se cuestiona es la pretensión del concepto de cultura en cuanto a que en éste "la clasificación primaria de la humanidad es étnica, no social" (Rockwell. 1980). En este sentido nuestra perspectiva se relaciona con la de Rockwell cuando afirma:

"Se rompe con el individualismo que subyace a la concepción antropológica de cultura. Ser consecuente con este rompimiento lleva a concebir a los[/as] sujetos como una serie de relaciones activas y a esta como el verdadero objeto de estudio. Los elementos culturales o del sentido común, no son mentales, tampoco super-orgánicos. Existen como relación entre los hombres [y las mujeres], o en relación con la naturaleza. Su soporte material no es sólo semiótico, como esfera autónoma, sino institucional, coexistente con la sociedad civil. Es desde este nivel que se puede comprender el orden y la contradicción, que se da en las concepciones del mundo." (Rockwell. 1980)

De modo que nuestra etnografía recurrirá a la descripción densa de Geertz, pero desde una perspectiva crítica que rechaza la reducción de todo lo observable a simbolismo y cultura. Creemos que la cultura desempeña un rol fundamental en la comprensión etnográfica, pero situamos este análisis en el contexto social que nos permite ver los marcos de posibilidades del proceso cultural en cuestión.

Algunas aclaraciones en torno a la redacción.

Hemos definido nuestra perspectiva etnográfica como una forma de relación entre teoría y descripción en la cual hemos de observar las concepciones de los/as sujetos en el marco de las relaciones sociales en las que se encuentran. Por otro lado hemos subrayado la necesidad de considerar la agencia humana, es decir, que aún teniendo en cuenta el influjo de la estructura social sobre los/as sujetos, no podemos soslayar su capacidad para actuar de diversos modos en los marcos de posibilidad en que se encuentran.

Por estas razones hemos decidido referirnos a los/as individuos con los cuales entramos en relación en las escuelas -profesores, alumnos, etc.- en términos de "sujetos etnográficos". Este término expresa de modo manifiesto el hecho de que no son individuos pasivos, que la investigación no es una relación entre un/a sujeto que investiga y otro/a que es objeto y está sólo para ser observado. Tradicionalmente se ha hablado del objeto de la etnografía, pero esta denominación es contradictoria con afirmar el carácter activo de los/as sujetos que hemos observado; además de ser contradictoria también con la caracterización de la etnografía como una relación social entre el/la antropólogo/a y aquellas personas con quienes realiza la etnografía.

La perspectiva teórica que adoptamos con respecto a los/as sujetos nos ha inspirado en la utilización de denominaciones a lo largo de todo el trabajo. Nos ha impulsado, por ejemplo, a utilizar términos como "chicos/as", a cambio de "alumnos/as", aunque hemos conservado el término "profesores/as", o "docentes" por razones de claridad en la exposición, y porque el "ser profesor/a" como se verá, tiene un peso mucho más determinante sobre el/la sujeto que el "ser alumno/a", una condición pasajera y en la que las relaciones sociales son mucho más diversas en cada caso concreto.

Los/as profesores/as están insertos en una división social del trabajo, por el hecho mismo de ser profesores/as, algo que no tiene paralelo en la condición de alumno/a, que en tanto sujeto en socialización, ocupa un lugar en la estructura social que se relaciona en gran medida con la pertenencia social de los/as adultos/as con quienes vive. Esto ha determinado diferentes análisis de los/as profesores/as y de los/as chicos/as. Hemos formulado la pregunta "¿Quiénes son los/as profesores/as?", y hemos dedicado un capítulo a trabajar una respuesta, sin embargo, no ha ocurrido lo mismo con el caso de los/as chicos/as. El hecho es que en este caso, las dificultades

del "objeto" nos impidieron ahondar en una reflexión sobre las relaciones sociales en las que están insertos/as: mucho más variadas y heterogéneas que las de los/as profesores/as.

De todos modos, es necesario tener en cuenta que hemos considerado con respecto a los/as chicos/as la situación social en la que se encuentran en cuanto a: 1- el momento histórico en el que viven, en el sentido de su memoria histórica, el (des)conocimiento que tienen de procesos históricos recientes, cuestión que afecta de manera directa su concepción de sujeto histórico. Esto se relaciona directamente con el lugar social que ocupa la juventud en una sociedad "despolitizada" contemporánea. Y 2- hemos traído a colación el descreimiento entendiéndolo como una "categoría social" (Rockwell. 1987a) producto de procesos sociales generales.

Volviendo al tema de la redacción, la misma razón que nos ha hecho adoptar el término "sujetos etnográficos", "chicos/as", etc., también ha hecho que las descripciones etnográficas, a diferencia de las discusiones teóricas, hayan sido redactadas en primera persona, ya que estas, han sido algo personal, una relación mía con otros/as sujetos.

En esta tesis se encontraran mezclados los usos de la primer persona del plural y del singular. Cambiar las personas desde las cuales se relata puede parecer una contradicción, pero responde a una situación real. La primer persona del plural ha sido utilizada cuando se realizan análisis, cuando se reflexiona sobre los datos, etc., no porque quiera evadirme de la responsabilidad de lo que se afirma en estas partes, sino porque he podido escribirlas desde una formación que depende de un colectivo, aún cuando la elaboración sea propia. En cambio, el lugar que he ocupado en el campo, aún cuando también dependa de la formación que he tenido, es un lugar mucho más personal donde se construyeron relaciones que son difíciles de describir en plural.

La "comunidad antropológica", aunque no en el sentido de una agrupación aislada del resto de la sociedad e internamente homogénea, es el lugar donde transcurrió mi socialización como estudiante de antropología, y en este sentido, las discusiones teóricas, son discusiones de y con esta "comunidad". Pero la "comunidad" no ha venido conmigo al trabajo de campo, y este ha sido una relación entre sujetos, entre un sujeto que investigaba -yo- y sujetos etnográficos.

Por último, en esta tesis hemos hecho uso del género femenino y masculino de acuerdo con los planteos teóricos del feminismo y de los estudios lésbico-gays. Consideramos que el modo en que se utilizan los géneros en una descripción también es producto de una visión del

mundo implícita en el lenguaje. El castellano, al igual que muchas otras lenguas, es un sistema de significados profundamente machista y opresor respecto de lesbianas, travestis y gays. En este idioma, el plural femenino sólo representa a un colectivo de mujeres, mientras que el plural masculino representa tanto a un grupo de varones como a un conjunto integrado por ambos géneros. Esta asimetría legitima la invisibilización de las mujeres, puesto que no se puede saber si las mujeres están incluidas o no cuando se utiliza el plural masculino.

Esta ambigüedad ideológica de la lengua castellana no es casual, implica una visión del mundo desinteresada por el reconocimiento de las mujeres en cualquier situación, y por este motivo hemos decidido recurrir a formas de expresión menos ideológicas, como el “chicos/as”, o “profesores/as”, o a palabras que no connotan un género en particular “docentes”. Somos conscientes de que la lectura de este texto se verá dificultada por este tipo de usos idiomáticos, sin embargo, hemos optado por utilizarlos igual porque consideramos que la simplicidad y el recurso a lo pragmático suelen ser modos de imposición de la ideología hegemónica. No es casual que resulte mucho más sencillo un idioma que excluye a las mujeres que uno que se esfuerza por incluirlas, por este motivo, pedimos a quienes lean esta tesis que sean condescendientes con la complejidad necesaria para un discurso no machista.

Capítulo II

Un estado de la cuestión: Los presupuestos del análisis de manuales.

Introducción

Si bien la tarea que nos hemos propuesto en esta tesis no es la de un análisis de la enseñanza de la historia en general, fue necesario recurrir a algunos antecedentes del trabajo a emprender. Al estudiar estos materiales, chocábamos siempre con la misma dificultad: los análisis de la enseñanza de la historia, con los que podíamos ayudarnos, eran, o bien estudios de manuales, o bien miradas evaluativas. A excepción de dos o tres estudios, no encontramos para Argentina descripciones de las concepciones de la historia en la enseñanza media. Aquello que hemos podido rastrear son fundamentalmente encuestas, no se han explorado las concepciones que recorren los/as sujetos de la enseñanza media como sistemas coherentes, sino que se ha buscado conocer su opinión sobre puntos concretos: lo que piensan de la democracia, los/as personajes con los/as que se identifican, sus pensamientos sobre la familia, etc.

Este tipo de investigaciones cuantitativas, que son útiles en cuanto a su capacidad para poder representar lo que ocurre en el nivel más general de la enseñanza media, adolecen sin embargo del problema de presentar los datos de un modo "atomizado", como afirmaría Entel (1988), sin poder realizar una "descripción densa" del lugar que tiene para los/as diferentes individuos estas diversas concepciones, significados, opiniones, etc.

Los/as sujetos, en este caso los/as adolescentes, no sostienen cada una de estas informaciones que nos brindan los estudios como datos aislados en sus cabezas, sino que para ellos/as no existen más que en relación a un sinúmero de otras cuestiones en una relación estructural mutua. Esto no significa que los diferentes sentidos que configuran las concepciones de las/os chicas/os posean una coherencia y una estabilidad absolutas, por el contrario, existe también aquí una "confusión de lenguajes" y sentidos que se entrecruzan, contradicciones que en ocasiones plantean la limitación del concepto de estructura.

Pero la falta de una coherencia en sentido absoluto, la inexistencia de una estructura levistraussiana no justifica una visión en la cual los datos son presentados de modo aislado. Creemos que es fundamental mostrar los vínculos entre las diferentes ideas, entre las "opiniones", que de otro modo se presentan como "partes" aisladas que no permiten una

comprensión global del pensamiento de los/as adolescentes que concurren a las escuelas secundarias.

Las investigaciones que proveían datos, aunque sea sueltos, atomizados, de lo que los/as chicos/as piensan, han sido incorporadas en los análisis etnográficos en un intento de situarlas en un sistema. En este sentido, la concepción de la historia ha resultado ser un ordenador para comprender los diferentes pensamientos como una totalidad: explorar lo que los/as chicos/as piensan relacionándolo con como consideran que la historia se desarrolla nos ha permitido encontrar un sentido que funcione como hilo conductor de las diferentes afirmaciones, que une lo que hemos podido observar de los comportamientos y palabras de los/as chicos/as.

Las lecturas sobre análisis de manuales fueron una de las bases sobre las que comenzamos a realizar esta tesis de licenciatura. Sin embargo, el trabajo etnográfico nos planteaba dificultades con estos análisis, ya que en él no veíamos reflejado lo que diferentes autores/as/ interpretaban de los manuales. Esto nos llevó a comprender que había una distancia entre la lectura interpretativa que un/a investigador/a podía hacer de estos textos y el modo en que podía estar situado el texto en el contexto de una clase escolar. El texto es un objeto que no tiene sentido por sí mismo, sino en el contexto de los usos a los que esta sujeto.

Nos encontramos, por ejemplo, con que los/as chicos/as no tenían mucho respeto por lo que los libros decían, en algunos casos, ni siquiera los/as profesores/as. Si bien los análisis de manuales nos dieron una idea de como analizar la clase escolar, lo que en ellos se afirmaba sobre lo que ocurría en clase no era lo que la etnografía nos mostraba, por eso decidimos realizar un estado de la cuestión de una manera crítica.

Mostraremos algunos de los supuestos centrales que hacen que estos análisis de manuales perciban la enseñanza de la historia desde una perspectiva que olvida que el texto es objeto de interpretaciones activas.

Los manuales y la enseñanza de la historia.

En un libro reciente que fundamentalmente está dedicado al análisis de textos escolares de historia en Latinoamérica y Alemania, Cecilia Braslavsky (1991, pág.70) explica que desde 1982 ha surgido una línea de análisis que enriqueció la investigación educativa. Desde entonces se ha abandonado el presupuesto de que las políticas públicas frente a la educación deben ser el

objeto exclusivo de estudio; se ha comenzado a trabajar acerca de los "procesos de la cotidianeidad escolar".

Sin embargo, a pesar de un supuesto cambio de énfasis que se habría dado desde esta fecha que señala la autora, el análisis de la enseñanza de la historia aún hoy se toma como un equivalente del análisis de los manuales. Pareciera que en estos se encuentra condensado el conjunto del proceso cotidiano.

No podemos afirmar que Braslavsky (1991) niegue por completo la necesidad de ir más allá del análisis de los manuales, de hecho su artículo se titula "Los libros de texto en su contexto" (aunque pareciera que aquí por contexto, más que el aula se comprende a la sociedad en general). En este artículo se hace referencia sólo a una situación de clase y en términos de ejemplificar lo que la autora afirma.

Las formas en que los/as alumnos/as y docentes, utilizan los manuales en la enseñanza media no ha sido un eje temático que haya orientado un área de estudio⁹. Las investigaciones que tratan la cuestión de los contenidos de la materia historia, asumen que aquello que aparece en el manual es de hecho lo que se reproduce en clase.

En el artículo de Braslavsky al que nos referíamos, la autora interpreta que la conciencia histórica y política de los/as chicos/as ha sido modelada por el modo en que los manuales presentan la conquista de América¹⁰

El supuesto que se esconde tras estas palabras es que el contenido de un libro determina las percepciones que los/as chicos/as tendrán de la Argentina actual. Un "ocultamiento" en un

9. Al decir esto, de ningún modo queremos dar a entender que nuestra tesis vendría a resolver este problema, a cubrir por completo este espacio vacío. Si bien a lo largo del trabajo notamos esta falta y orientamos la investigación en base a este problema, no podemos decir que lo que sigue sea más que un tímido intento, que sólo plantea puntos para la reflexión futura y nos permite tener una idea. Pero unos pocos profesores y un conjunto restringido de alumnos no es una muestra que pueda concluir algo con respecto a la situación general de la escuela media. Podríamos decir que en la escuela media falta un trabajo equivalente al que por ejemplo ha desarrollado Justa Ezpeleta para la primaria en "Escuelas y Maestros". Aunque este trabajo fue realizado en base a entrevistas, y no hay observaciones directas de clases, se registran en un número amplio de docentes una serie de opiniones que se insertan en un sistema. Para la educación media quisiera tener una investigación de este tipo.

10. "Este estilo de presentación de la Conquista oculta, por ejemplo, qué características tuvieron la apropiación, distribución y explotación de las tierras en la América hispánica por el hecho de haber sido precisamente la España feudal quien llevó a cabo aquella conquista. Este ocultamiento impide luego a los niños y jóvenes entender la relación que existe en nuestro país entre estructura agraria, estructura social y dinámica política, relación cuya comprensión es por cierto fundamental para entender cuanto menos parcialmente por qué se genera un modelo de industrialización inconcluso y una dinámica política inestable, con sucesivos fracasos de los intentos de consolidación democrática." (1991. Pág.65)

manual "impide entender": esto es una forma estrecha de concebir la formación de la conciencia en los/as adolescentes.

Como veremos en el capítulo referente a ellos/as, casi no otorgan valor a lo aprendido en clase. Por esta razón, debemos dudar que los manuales ejerzan sobre los/as chicos/as una influencia decisiva. En algunos casos los/as chicos/as, recortan frases de libros para realizar sus trabajos, pero cuando se les pregunta algo al respecto, suelen afirmar que en realidad no están en condiciones, o no les interesa, abrir juicio respecto de lo que leen. Se podría decir que la posición de los/as chicos/as frente a los manuales es en algunos casos de agnosticismo, es decir, consideran que no pueden negar lo que se les ofrece como información para aprobar, pero que no tienen ninguna seguridad sobre la veracidad del texto. En otros casos la actitud es de desconfianza completa frente a lo que el texto establece.

La mayor parte de los/as chicos/as que concurren a los colegios secundarios en los que trabajamos, así como los/as que hemos escuchado hablar por la radio y quienes han sido objeto de otras investigaciones que retomamos, consideran a la educación con un escepticismo considerable y la historia no es para ellos/as más que un requisito dentro del trámite más grande que deben realizar para poder obtener un título que consideran inútil pero que es necesario para conseguir un trabajo. Si bien esto no puede tomarse como afirmación definitiva, como caracterización general, si debe tenerse como un llamado de atención, una luz roja ante la que hay que detenerse y reflexionar: ¿Puede un "ocultamiento" de un manual "impedir entender", cuando el valor que el/la que lo lee le otorga es bajo, y no es a partir de aquí que forma su visión de la Argentina actual?

Tras la afirmación del poder de un manual para constituir el pensamiento, subyace la idea de la pasividad de aquellos/as que lo leen y de que la conciencia de los/as chicos/as se forma fundamentalmente en un contexto escolar, sin influencia de la sociedad en general.

Braslavsky considera la situación de los/as docentes en cuanto a su capacidad para evaluar y utilizar a los manuales teniendo en cuenta algunas cuestiones de la historia reciente de la educación en Argentina. En 1978 el gobierno militar impuso una circular (Braslavsky.1991, pág. 70-1) a través de la cual se negaba a los/as docentes la capacidad de intervenir activamente en la definición de sus tareas, este documento establece que la función del/de la docente es interpretar, acatar y reproducir aquellos objetivos que se le presentan.

Con la llegada de la democracia, los/as responsables de la política educacional confiaron

en la capacidad de los/as docentes para reformular los materiales, sin considerar necesario elaborar materiales nuevos. Esta última política -considera la autora- ha resultado infructuosa, porque los/as docentes no estaban en condiciones de elaborar materiales adecuados por cuenta propia.

Esta incapacidad, explica Braslavsky, se debe a que "salvo excepciones por cierto existentes, han internalizado orientaciones para su práctica del tipo de las vertidas en la circular..."(Braslavsky.1991, pág.72). Por esta razón el "Estado democrático" surgido tras el Proceso de Reorganización Nacional, debe hacerse cargo y velar por la "calidad de la educación"

En el análisis de Braslavsky, los/as docentes internalizan prácticas de Circulares, el pensamiento de los/as chicos/as es producto del "ocultamiento" de los manuales, y como resultado, el "Estado democrático" tiene que encargarse por ellos/as, esta es la línea de razonamiento. Sin embargo, para comprender porque los/as profesores/as pueden o no pueden realizar determinados cambios, porque pueden o no pueden ser los/as agentes de una educación, hay que pensar quienes son y que lugar ocupan en la sociedad, ya que no son "papeles secantes" que absorben circulares. El hecho de que un/a profesor/a no pueda elaborar un manual mejor del que existe, que no pueda pensar modificaciones significativas para su materia, debe ser explicado recurriendo a una serie de condicionantes complejos, no a una circular.

Los/as profesores/as no son pasivos en el modo en que Braslavsky los piensa, como veremos en la etnografía, y aunque intentan transformar la educación, sus fracasos son producto de un sistema piramidal que no les permite desarrollarse como intelectuales. Al comenzar estas palabras, hemos dicho que en este artículo Braslavsky da un ejemplo de utilización de un manual en una clase: este ejemplo se extrajo de una investigación que demuestra que un porcentaje significativo de los/as docentes con los que se investigó trabajan en colegios secundarios porque no pudieron acceder a la universidad como ámbito de trabajo. Como veremos en el capítulo denominado "¿Quiénes son los/as profesores/as?", los/as docentes de enseñanza media están coartados en su formación por la estructura piramidal del sistema educativo.

El artículo de Braslavsky plantea también la necesidad de que los historiadores se planteen el problema de qué ocurre con su disciplina en los colegios secundarios, que tipo de manuales existen y elaborar nuevos manuales. La autora plantea que el único historiador que tuvo una preocupación en este sentido ha sido José Luis Romero, que escribió un libro denominado "Breve historia Argentina". Braslavsky afirma que esta historia "no es sin embargo

utilizada en los colegios del país." (Braslavsky. 1991, pág.73).

Si bien es cierto que el libro de Romero no aparece en ningún lado como un manual oficial, y que sus tapas no lo presentan como libro de texto, se puede observar, contrariamente a la afirmación de la autora, el uso de este en algunos colegios.

El trabajo etnográfico desarrollado en esta tesis se funda centralmente en la observación de situaciones de clase, pero adoptamos como criterio no descuidar la información que podrían brindar otro tipo de ámbitos. Fue así como concurrimos a los bares cercanos donde los/as chicos/as concurren, las fotocopiadoras de los alrededores, y también las librerías. En una de estas, por ejemplo, el vendedor nos aseguró que el libro de Romero era muy vendido a principios de año porque lo compraban los estudiantes de los colegios secundarios. Nos explicó que el libro era comprado también por personas que pretendían acceder a un panorama general de la historia argentina, pero que los/as clientes más importantes eran en este caso adolescentes de los colegios cercanos. El librero me explicó que el texto de Romero no es de uso oficial para los colegios, pero que aún así muchos profesores/as lo recomiendan. La elección de los/as docentes, según el librero responde a la calidad del libro por un lado, y al hecho de que su precio es significativamente más bajo que el de cualquier manual.

Preguntando en otras librerías de la Avenida Corrientes, en la Capital Federal, obtuve la misma respuesta: el libro suele ser usado en los colegios secundarios, aunque su uso no depende de una disposición oficial. Este libro mismo, fue el que yo usé cuando estaba en quinto año, en 1988. En ese momento, la profesora, que nos recomendó comprarlo, nos explicó que un grupo de profesores/as de historia de varios colegios de la zona se habían reunido y habían convenido su uso, así como la utilización complementaria de otros materiales didácticos, y la implementación de un tipo de didáctica de la asignatura, donde entre otras cuestiones se había resuelto dictar el programa desde el presente hacia el pasado, porque era la única manera que no se obviarán las últimas décadas: generalmente los/as profesores/as que utilizaban el programa como comenzando con la independencia, no llegaban más allá de 1930.

Por otro lado, todos los/as profesores/as/as con los/as que trabajamos conocían el texto, incluyendo no sólo quienes fueron observados en clase, sino aquellos/as que eran parte del staff de los colegios. Debemos tener en cuenta que uno de los colegios observados es del Gran Buenos Aires, y los otros dos de zonas diferentes de Capital Federal.

Creo que si bien no podemos afirmar que este libro sea objeto de un uso masivo,

tampoco podemos negar la existencia de índices que denotan una circulación importante.

Nos hemos tomado el trabajo de discutir la afirmación de Braslavsky -acerca de la ausencia del libro de Romero en los colegios- porque creemos que en este dato se expresa el desinterés por observar más allá de los manuales oficiales. Por otro lado, el uso del texto de Romero no necesariamente tiene que implicar en sí mismo una elevación de la "calidad de la educación", es necesario explorar las formas en que se interpreta.

Una de las profesoras, por ejemplo nos explicó como utilizaba la *Breve historia de Argentina*. Cada clase, se establecía un tema que los/as chicos/as tenían que fichar para la próxima clase, y luego la profesora retiraba las fichas para corregirlas. En la clase, según la profesora se realizaba un "debate" sobre lo fichado.

Explicamos a la profesora que teníamos interés en observar como este texto era utilizado por ella y así observamos como se desarrollaba el "debate". La profesora retiró las fichas, que habían traído alrededor de diez chicos/as; luego pidió que dieran sus opiniones sobre el tema, ante lo cual hubo un silencio prolongado de algunos minutos. La profesora pidió entonces que dijeran cuales eran los temas tratados, algunos/as chicos/as comenzaron a enumerar, y la profesora comenzó a realizar un punteo en el pizarrón de los temas más importantes, a modo de resumen. Este punteo incluía cuestiones que habían enunciado los/as chicos/as con agregados de la profesora. Finalmente la consigna fue copiar del pizarrón, la profesora preguntó si comprendían y luego continuó con otra actividad.

El uso del texto de Romero, como vemos no garantizó una clase muy diferente de las que tienen lugar cuando se usan manuales tradicionales, como aquellas que Braslavsky reseña en su artículo 11. De hecho la utilización del texto también condujo a una información "fragmentada y atomizada".

Cuando los manuales oficiales son pensados como la medida de lo que se enseña y aprende en las clases de historia entonces inevitablemente se cae en una simplificación, que por otro lado no es sólo propia de esta autora. El libro del cual forma parte este trabajo de Braslavsky

11. "En una investigación levada a cabo en 1987 acerca de los profesores de enseñanza media, su formación y su práctica, se observaron 16 clases de historia en tres establecimientos diferentes. A través de esas observaciones se pudo constatar que sólo en tres el conocimiento se presenta en relación con el contexto y con una mayor posibilidad de interiorización por parte de los alumnos. En las trece restantes el conocimiento que se considera válido es el que remite a que el alumno realice las siguientes actividades: enumerar causas, nombrar ciudades, definir palabras, ubicar reinos, mencionar características de algún hecho, etc. (A. Birgin, M. Kisilevsky y C. Braslavsky. 1989). Los conocimientos aparecen fragmentaos y atomizados..." (Braslavsky. 1991, pág. 71).

(Riekenberg. 1991) anuncia una intención de no reducir la clase escolar al manual, pero no hay un estudio concreto más allá de este enunciado¹².

Silvia Finocchio (1988) ha escrito un texto en el que se propone dar cuenta del modo en que se desarrolla la enseñanza de la historia y cual es la "función social" que ha tenido en los secundarios. La autora considera que sólo con analizar planes de estudio y especialmente textos ya se puede tener un acceso considerable al tema¹³.

Aquí se explicita el mismo supuesto que habíamos señalado en el trabajo de Braslavsky: los manuales son un buen reflejo de lo que ocurre en la clase, de hecho la masividad los "aproxima bastante al curriculum real". Pero lo que la masividad de un texto no explica, es el modo en que será utilizado/interpretado. Por otro lado la masividad es algo que no se ha investigado con profundidad: no existe un estudio sistemático. El dato que ofrece Finocchio para fundamentar la masividad e importancia de los manuales es un informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por A. Delepiana en 1903, allí se establece que el método de enseñanza utilizado consistía en hacer repetir a los/as chicos/as partes del manual¹⁴.

La idea de que los contenidos de la enseñanza de la historia pueden ser investigados mediante el análisis de manuales es tan fuerte que la autora recurre a una investigación de 1903 para caracterizar la importancia y el uso de los manuales hoy.

En un breve escrito, Braslavsky (1990.pág. 85) señala que todos los concurrentes a un simposio realizado en Alemania (el mismo cuyos trabajos luego se publicarían en Riekenberg. 1991) acordaron en que "parecería que el uso de los libros de texto como recurso didáctico

12. "No se puede sacar conclusiones basándose en los libros solamente; hay que analizar, entre otros, la clase misma, la formación y el perfeccionamiento del profesorado, el estado de los centros de formación universitaria y su docencia. En este sentido también desempeña un papel importante la relación que existe en un país, o en países grandes de una región o provincia determinada, entre el grado, la distribución y la calidad de la profesionalización de las ciencias históricas y sus científicos por un lado, y lo que llega de esta ciencia a la sociedad y la política, y qué otros canales de legación de la conciencia histórica, de identificación tradicional, de imágenes del enemigo, de caracteres ejemplares, etc., existen que no se basan en la ciencia, por ejemplo en la subcultura militar o en determinados segmentos étnicos o regionales de la población, o entre los letrados." (Riekenberg.1991,pág.22)

13. "analizaremos planes y textos, en especial estos últimos ya que debido a su uso masivo se aproximan bastante al curriculum real"(Finocchio. 1989)

14 . "El metodo tradicionalmente usado en nuestros institutos secundarios, públicos o privados, para la enseñanza de la Historia, consiste en adoptar un manual nacional o extranjero como libro de texto, y en obligar a los alumnos a estudiarlo, por dosis, en sus casas, para recitarlo en la clase ante los condiscipulos y el Profesor, quien suele agregar algunos comentarios o ampliaciones" (Finocchio.1989)

significativo aumenta a medida que se desciende en la escala socioeconómica". La autora desecha la posibilidad de suplir el manual con "textos académicos sencillos", porque esto no sería posible en los establecimientos donde existe población de bajos recursos económicos.

Sin embargo resulta interesante que Braslavsky afirme que este acuerdo sobre la masividad de los manuales se realizó "si bien existen escasas evidencias al respecto" (pág.85). Partir de afirmar la importancia de algo a lo que se dedica un simposio pero sobre lo que no se tiene datos expresa claramente el hecho de que los manuales son investigados sobre la base de lecturas interpretativas de los/as investigadores/as sobre ellos y no se explora la extensión de su uso, las formas de incorporarlo a clase, las interpretaciones, etc.

El hecho mismo de que se plantee la posibilidad de utilizar textos académicos sencillos haciendo referencia a algo que existe, es un indicio de la extensión de esta situación, la utilización del libro de Romero que registramos más arriba es otro indicio. No podemos concluir con los datos actuales que los libros de textos son un instrumento masivo en la escuela media. Menos aún podemos concluir, como ya habíamos dicho más arriba, que esa masividad, si existiera, implicaría una homogeneidad de los usos.

Entre los/as profesores/as con los que hemos trabajado, una de ellos/as, de una escuela que la profesora misma califica de "humilde", no utiliza manual en su clase porque considera que los/as chicos/as no pueden comprarlos:

"A principio de año todos los profesores piden libros. Un libro no es un gasto muy grande, pero los padres tienen que comprar los de todas las materias, y además comprar guardapolvo en el caso de las chicas [a los chicos se les permite que no los usen], algo de ropa, zapatos, útiles y otras cosas. No todos pueden afrontar esto, algunos no tienen problemas, pero para otros es más difícil. Yo antes pedía que compraran libros para mi materia y si veía que no los podían comprar trataba de que trabajaran en grupos y que los que tenían lo compartieran, pero ahora trabajo de otra manera. Usamos los libros de la biblioteca, algunos son viejos, pero sirven igual porque los chicos pueden aprender a no creer todo lo que dicen. Vos debes saber que es muy común que en las clases de historia se repita lo que dice el libro. Cuando no se puede encontrar la información suficiente, o cuando encuentro material interesante que ellos pueden leer, usamos las fotocopias. Aunque en la familia no estén muy bien, sacar fotocopias no es

mucho gasto, veinte páginas son dos pesos, y eso es lo que pueden gastar en todo un mes para mi materia. El problema es que a veces no se encargan de sacar las fotocopias. A veces me tengo que encargar yo, después me lleno de monedas o de billetes chicos y todos no me pagan y pierdo plata, pero lo tengo que hacer porque sino no puedo dar clase. Son buenos chicos, son afectuosos, y te dejan que te acerques a ellos, pero no son muy estudiosos, los de la mañana son diferentes, son más fríos, pero estudian todo lo que les das y te cumplen cuando les mandas a buscar algo o sacar fotocopias."

No podemos decir que esto contradiga la afirmación de Braslavsky. Frente a este colegio que según la profesora tiene alumnos de bajos recursos¹⁵, hay dos negocios con fotocopadoras, muchos de los/as chicos/as viajan varios kilómetros en colectivo y tienen acceso a maquinas de fotocopiar, inclusive a algunas bibliotecas. Esta posibilidad de un colegio que esta en Capital Federal, no es la misma que la de muchos colegios. Aún así nos da un marco para reflexionar sobre la utilización de los manuales y como influyen en el desarrollo de la clase y la formación de ideas en los/as chicos/as. De hecho, en general todos los colegios de la capital federal son similares al respecto: sus alumnos tienen fácil acceso a fotocopias y en muchos casos a bibliotecas. Muchos otros colegios del Gran Buenos Aires o de ciudades importantes se encuentran también en una situación similar.

En el momento en que se realizó esta etnografía según Braslavsky (1991, pág.69) existían 700 establecimientos nacionales de educación media. El número de colegios donde puede darse una situación similar a la que relata esta profesora es considerable ¹⁶.

15. La clase de la tarde sobre la cual habla la profesora tiene un porcentaje significativo de chicos/as que trabajan (40%) y también un porcentaje importante de chicas que si bien no lo hacen estan encargadas de todas las tareas domésticas y de cuidar hermanos/as porque tanto el padre como la madre trabajan todo el día. Esta información muestra que el uso de manuales oficiales no necesariamente esta extendido entre los sectores más bajos, y aunque no se usan "materiales académicos sencillos" hay formas alternativas (manuales viejos, recortes, libros como el de Romero, revistas). Esta profesora, incluso, concurre a cursos de formación dictados por la municipalidad por profesores de Filosofía y Letras de la UBA, allí se recomiendan films y materiales para brindar a los chicos. Esta situación no es extraña, muchos profesores concurren a estos cursos porque en ellos se obtiene puntaje que facilitan la obtención de más horas, de titularidad, etc. La información sobre los/as chicos/as la hemos conseguido en entrevistas personales a cada uno/a de ellos/as.

16. Dadas las dificultades económicas actuales muchos optan por no pedir texto, con frecuencia reemplazandolo por el dictado de apuntes, o la distribución de fotocopias tomadas de diversas obras. En otros casos se recomienda un texto específico, pero se acepta cualquiera que el alumno tenga, o pueda conseguir prestado o a

Pero volvamos ahora al presupuesto que hemos notado en Braslavsky sobre la equiparación de los manuales con lo que los/as chicos/as incorporan en clase.

Otros/as autores/as, como Silvia Finocchio, también comparten esta idea. Para esta autora, en el nivel medio se accede a un conocimiento "atomizante", y la prueba de esto se puede obtener al "recorrer en una librería los estantes correspondientes a los textos escolares que este año leerán los adolescentes..."(1988)

Para Finocchio, hacia finales del siglo pasado y fines de este siglo se daba una situación en la enseñanza de la historia que contrasta con la actual. En aquellos tiempos, los textos respondían a su contexto político y económico, legitimaban "la formación del estado nacional y las nuevas formas de dominación que el mismo imponía."

Por el contrario, la situación actual, según la autora, es totalmente otra, "las modificaciones introducidas en los programas de contenidos mínimos de 1978 fueron también absolutamente formales", y los temas privilegiados, las regiones y los momentos históricos, siguen siendo los mismos, así como también el tipo de conocimiento que se propone.

Desde esta interpretación parece ser que desde principio de siglo a esta parte todo sigue más o menos igual en la enseñanza de la historia, simplemente porque los manuales son similares. En última instancia es esto lo que le permite a la autora citar la frase de Dellepiane que transcribimos más arriba extendiendo su autoridad al presente.

Se contrasta la actitud hacia la historia de finales del siglo pasado y principios de este siglo con la actual. Sin embargo, así como podemos establecer que esta disciplina tenía una utilidad para el proyecto político planteado en aquel momento desde el estado, hoy la historia no necesariamente tiene esta utilidad. La desatención del estado con respecto a la historia debe ser leída del mismo modo que la atención que prestó en el pasado. Tal vez debamos preguntarnos si luego de una dictadura militar que se intenta hacer olvidar el estado tiene algún interés en la historia.¹⁷

bajo costo. Que este es un fenómeno generalizado se hace evidente por las constantes quejas de los editores sobre la merma en la venta de libros de textos pese al aumento de la población escolar (al respecto, ver Clarín, 28-2-1991, que incluye datos de UNESCO). Más aún, la legislación actual prohíbe la exigencia de textos únicos.

17. Braslavsky (1991) misma señala el desinterés del Estado por la historia cuando da cuenta de que: "...los tres programas del ciclo básico común que rigen la práctica de enseñanza de los casi 700 establecimientos nacionales de educación media y que sirven de modelo para los restantes, sigue igual que durante la última serie de gobiernos militares." (pág.69). La autora explica que recién en 1988 el Ministerio de Educación encargó un trabajo sobre los programas de historia vigentes, sin que esto implicara modificaciones. Por otro lado, esta no es sólo la actitud del Estado:

Otro artículo de la autora denominado "La imagen de la revolución francesa en el Colegio Nacional de Buenos Aires" (Celotto, Finocchio y Paz, 1989), tiene un abordaje completamente diferente: la autora no sólo estudia los manuales, sino que rastrea la opinión que de ellos tenían los/as chicos/as según "Juvenilia" de Cané, y toma en cuenta también a la cantidad de manuales en la biblioteca. Dado que los libros que se utilizaban en el Nacional Buenos Aires en muchos casos eran escritos por los/as profesores/as mismos, la autora explora las políticas oficiales a las que se hallaba vinculado cada autor, su trayectoria ideológica, sus opiniones sobre la educación, etc. Los manuales, entonces, son analizados como parte de un proceso vivo, y la concepción de la revolución francesa no es simplemente la que se halla en ellos/as, sino que se sitúa a esta en el marco de las discusiones contemporáneas. Se recurre a los libros de temas para constatar que se veía en la clase de lo que los manuales trataban, se afirma que determinado programa de la materia historia tenía tachadas determinadas unidades, lo que se toma como indicio de que no se dictaban. Es decir, en la medida de las posibilidades la autora intenta no suponer los usos de los manuales: aunque el artículo que comentamos más arriba es anterior, llama la atención el esfuerzo de la autora por no suponer el contexto del manual precisamente en un estudio donde el acceso a la enseñanza concreta de la historia no es posible, frente a su rechazo de estudiar esta situación en el presente, donde se puede acceder con mayor facilidad mediante la observación de clases.

Pero dado que este estudio parece ser una excepción, continuaremos con nuestro análisis. La idea de que todo sigue igual en la enseñanza de la historia es otro de los puntos que se repiten en algunos de los análisis de manuales, Braslavsky nos dice que hoy los textos tienen un formato y una diagramación más atractiva, pero que sin embargo sus contenidos "presenta mucho menos variantes respecto de aquellos/as viejos textos" (Braslavsky. 1991. pág.61)

Aún cuando se pudieran encontrar amplias similitudes entre los libros de textos actuales y aquellos que fueron publicados hace un siglo, esto no justificaría una mirada en la que los manuales fueran equiparados con la "forma de enseñar". Es necesario distinguir el lugar del manual en una sociedad donde la reproducción por medio de fotocopiadoras existe de aquella en donde no; y por otro lado es necesario evaluar el contexto general de la circulación de la información a fines del siglo veinte, que relativizan la importancia de los manuales en

18 "Las universidades, los centros de investigación científica, los partidos políticos y las demás organizaciones sociales tuvieron una lentitud de respuesta casi idéntica a la del Estado."(pág.69).

comparación con un período donde el texto escrito probablemente fuera una de las pocas fuentes accesibles para los/as estudiantes. Por otro lado, tampoco podemos sostener que la interpretación actual de los libros de texto es la misma que tenían en el pasado. De hecho, en la actualidad, los manuales sufren un desprestigio que antes no los afectaba, como señala Finocchio en su artículo sobre el Nacional Buenos Aires.

Si no logramos comprender esto, nos quedamos con la idea de que los/as chicos/as de hoy en día piensan como los de principio de siglo porque los libros han influido sobre ellos/as.

Braslavsky, que cita el artículo de Finocchio sobre la revolución francesa y el Nacional Buenos Aires, no incorpora su análisis, la precisión con la que Finocchio estudia el contexto de los manuales. Braslavsky sólo recupera la cuestión de la adecuación de los manuales del pasado a su época, frente al desfase actual. Pero, más que pensar la enseñanza de la historia en este sentido, sería importante poder notar los diferentes contextos en los que los manuales se sitúan: un colegio de elite del siglo pasado y la educación media masiva actual necesariamente tienen relaciones muy diferentes con los libros de texto, y es esto lo que se hace necesario explorar.

Veamos como la idea del anacronismo de la enseñanza basado en un análisis de manuales se repite en otro autor. Para Ossana (1991) existe una "crisis de la historia en la escuela media", y el origen de esta se debe a que la materia plantea una mirada desfasada con respecto a las condiciones sociales presentes; una perspectiva que pudo haber tenido sentido en el pasado pero que hoy lo ha perdido.

Ossana (1991) se centra en la antigüedad de los manuales, planteando que muchos textos tienen más de medio siglo de escritos, pero tampoco intenta ver el modo en que son entendidos hoy estos manuales y pensar la diferencia con respecto a como eran leídos en el contexto histórico en el que fueron escritos.

La idea de que los textos tienen un peso desmesurado, y de que sólo se absorben y repiten se encuentra también en varios autores/as, al igual que en Finocchio, Braslavsky y Ossana. Para uno de ellos/as, hay todo un conjunto significativo de libros de texto que tienen una estrategia educativa de incorporación de las fuentes, este conjunto lo denomina "Acontecimental-institucionalista", y sobre él dice lo siguiente:

"Pese a la carga valorativa que conlleva, es inevitable asociar el término

'tradicional' a este método, ya que es el que dominó la enseñanza media en Argentina durante muchas décadas, y hasta tiempos relativamente recientes fue prácticamente excluyente. Básicamente reduce la enseñanza de la historia a la absorción de una cierta cantidad de información por parte del alumno. Al docente y al texto están reservados los aspectos activos del proceso educativo, consistentes en seleccionar y ordenar la información que él alumno deberá aprender" (Entel. 1988. Pág. 6)

Es decir, un texto reduce "la enseñanza de la historia a la absorción de una cierta cantidad de información", y esto puede ser afirmado sin ninguna observación concreta. ¿Podemos decir que ocurre esto simplemente porque un texto parece impulsar un tipo de metodología de trabajo?. El manual es un instrumento importante para la enseñanza, pero no determina sus usos por sí mismo. A pesar de que el autor ha realizado una pequeña encuesta sobre el uso de los manuales, la encuesta no revela lo que concluye.

Otros/as autores/as que analizan libros de texto de enseñanza media han sido más cuidadosos en cuanto a sus suposiciones y no afirman en ningún lugar que los libros reflejen la situación de la clase. Un trabajo de Hilda Sabato (1991) trata la presentación de la historia económica en los textos de historia de enseñanza media. Esta autora se centra en el análisis del manual sin equiparar su interpretación con la que se realiza en clase.

La autora considera que el tratamiento de la historia económica en los manuales de historia es un "no-tema", donde lo que hay que analizar son las formas en que se ausenta, para trabajar aquello que los libros de historia del secundario dicen acerca de la economía, la autora nos dice que hay que "tratar de analizar lo poco que hay, leer entre líneas y buscar de explicar esos fragmentos". La autora concluye que los textos pretenden una objetividad que se logra cruzando versiones diferentes de modo ecléctico, constituyéndose en realidad una "neutralidad amorfa"(Sábato. 1991, pág.13).

Si bien Sábato no enuncia una pretensión de estar analizando situaciones de clase a través de los textos, no señala tampoco la necesidad de ver como los textos funcionan en sus contextos concretos. Del mismo modo que para la autora la historia económica es un no-tema en los manuales de los secundarios, el análisis de la interpretación de manuales en clase es un no-tema en su artículo y en muchos otros.

Aún en aquellos/as autores/as que no identifican manual con clase, podemos percibir su silencio en torno a la clase, podemos notar la falta de enunciación siquiera de una curiosidad que requeriría ser cubierta en un futuro de algún modo.

De hecho Sabato considera como Braslavsky que "este tipo de historia [la de los manuales] puede tener graves consecuencias". De modo que primero se analizan los libros, no se habla del aula, de la enseñanza real, y luego se hace una referencia a una "historia" que tiene tales y tales consecuencias: solamente el supuesto de que la enseñanza de la historia es lo que aparece en los manuales de historia hace posible que la autora hable de "la historia" cuando lo que ella conoce en realidad son "los manuales de historia".

Silvina Gvirtz (1991) titula un trabajo publicado en Propuesta educativa de la siguiente manera: "Las historias escolares argentinas y británicas. Entre silencios y agresiones". Bajo este título la autora rastrea las formas en que los libros de texto consideran la historia de las relaciones bilaterales. La relevancia de este tema es explicada en tanto "ayuda a conformar, y formar parte, de los imaginarios sociales respecto de uno y otro país."(pág.103)

Es decir que un estudio que se propone estudiar el modo en que los libros de texto argentinos y británicos conciben a cada uno de los países, se presenta como la instancia que ayuda a conformar el imaginario social. Aquí no se toman en cuenta: la deferencia hacia los manuales que se da en el contexto escolar, los modos recortados de leerlos, y el hecho de que las lecturas que de ellos se hacen no son necesariamente las que el texto propone. No podríamos negar que la escuela como proceso social conjunto juega un rol decisivo en la conformación del imaginario social, pero ¿ocurre lo mismo con los manuales?.

Una profesora entrevistada y cuyas clases observé en varias ocasiones explicaba que en el caso de Malvinas prefería asignar a los/as chicos/as una "investigación", porque no le agradaba el material brindado por los manuales. Ante la pregunta de cual era su cuestionamiento a lo allí formulado, respondió diciendo que era muy parcial pero negándose a dar más información.

La profesora me permitió observar su clase sobre Malvinas. En realidad más que su clase, podríamos decir que fue la de los/as chicos/as, porque estuvo a cargo de cinco chicos que realizaron un trabajo al respecto. Los materiales que presentaban los chicos incluían: los diarios de la época conseguidos en una hemeroteca cercana al colegio; entrevistas a sus padres, madres y familiares; una historia personal de un primo de una de las chicas que había estado en Malvinas como Conscripto; y finalmente, materiales de manuales.

El conjunto del trabajo hacía que lo que los manuales afirmaban no fuera considerado necesariamente como la verdad. En una parte de la clase una chica leyó una declaración de un Kelper publicada en un diario (Clarín) de la época en la que el habitante de Malvinas apoyaba a la Argentina. Otro de los chicos del equipo planteó que si bien no se podía conocer si la opinión de ese kelper en particular era una manipulación o no, en términos generales había una manipulación y en su opinión la mayor parte de los Kelpers había estado a favor de la continuación del dominio inglés.

Los chicos basaron su lectura, fundamentalmente, en el hecho de que sus padres, madres y familiares afirmaron que el gobierno había manipulado la información de la guerra de modo sistemático y que la verdad sólo se supo al final. Desde aquí interpretaron los diarios, desde aquí interpretaron los manuales. Esta perspectiva no fue implícita, sino que los/as chicos/as la enunciaron al comienzo de su clase explicando que lo contado por los/as mayores los había impactado.

Sin embargo para la autora de este artículo sobre las relaciones bilaterales en los manuales la historia que existe en la escuela parece ser la que se presenta en los manuales. Veamos un trozo de las conclusiones del estudio:

"Sin duda, se podría decir que la mayoría de los mismos [se refiere a los libros de texto] contribuyen a crear prejuicios respecto del otro. De este modo Argentina se asocia sólo con la venta de carne, improductiva en otras áreas y en una agresora económica, y Gran Bretaña en una potencia que sólo intenta conquistar e invadir nuestro país, es decir, en una agresora política y militar, que no pone reparos con tal de lograr sus objetivos."

No era esta la perspectiva que tuvieron los/as chicos/as, sino que sin abrir juicios de valor sobre Inglaterra, culparon a la dictadura militar de comenzar una guerra que no tenía sentido y en la cual se engañó a la mayor parte de la población. Podemos coincidir o no con la interpretación que brindaron, pero dista bastante de la lectura que la autora realiza de los manuales.

No pretendemos que la observación de una clase nos autoriza para explicar como se constituye en la educación el imaginario social en torno a la relación bilateral entre Argentina

y el Reino Unido. En cambio, queremos señalar que el modo en que los chicos interpretan, desde las opiniones de la generación anterior, y la validación que la profesora realizó de su interpretación; indican que los manuales no definen tan claramente lo que ocurre en el aula.

No se puede afirmar que "sin duda" un manual "contribuye a crear prejuicios" sin observar como esto ocurre en la realidad. En la escuela concreta existen muchos prejuicios, pero ¿Son sólo, o mayormente los manuales los que contribuyen a crearlos?. Considerar esto sin una investigación al respecto es un supuesto que con frecuencia se asume sin pensar el modo en que se esta silenciando a quienes transcurren su cotidianeidad en la escuela. En un marco académico caracterizado por una fuerte presencia de las llamadas "teorías de la resistencia", es sorprendente que se considere que un libro puede jugar un rol tan importante en la reproducción de representaciones de la realidad social.

Sabemos que el proceso escolar se caracteriza por poseer un "currículum oculto" (Apple 1986, 1994, Bernstein 1988), por las prácticas extraescolares que influyen en la escuela (Willis 1978), por el debate entre los modos de saber hegemónicos y los subalternos (Edwards 1986), las condiciones de trabajo docente (Ezpeleta 1991, Batallán 1988, Birgin et al 1992, etc). Toda esta complejidad se pierde cuando el eje de análisis sobre la historia en los colegios secundarios se centra en los manuales.

Tal vez es cierto que los libros de texto son un instrumento que el/la profesor/a necesita, dado que es difícil elaborar materiales por sí mismo/a, en un contexto donde no hay materiales para la enseñanza y donde no hay tiempo debido a la gran carga horaria que se impone por los bajos sueldos. Pero de esta realidad no podemos concluir que el manual es un momento central en la conformación de las visiones del mundo de aquellos/as que están en el sistema educativo.

Por otro lado la idea de que mejores textos pueden elevar la calidad de la educación, que esta presente en muchos de los trabajos que analizan manuales, además de no estar investigada esta en un nivel muy diferente de la conformación de visiones del mundo por parte de un manual o varios. Una cuestión es el aspecto evaluativo, el mejoramiento de la enseñanza que podría (o no) ser posible si existieran mejores manuales, otra cosa muy diferente es que este mejoramiento de la enseñanza influya en la visión que la/el chica/o tiene del mundo. "Mejor nivel educativo" suele pensarse muchas veces como "concientización política" o "formación del ciudadano", algo que no se ha demostrado.

Gvirtz considera que los libros de texto están dominados por prejuicios porque lo que en

ellos/as se afirma no suele estar explicado, sino que es necesario creer en la autoridad del autor: "se habla de pre-juicios ya que el discurso normativo y axiológico predomina sobre todo tipo de explicación histórico-científica". Su actitud es la misma que la de los manuales de los cuales escribe esto cuando supone que "sin duda", "contribuyen a crear prejuicios" sin explicar esto, sin observar el proceso real del cual predica esta opinión.

La autora cita un manual británico que menciona términos como "very few" (muy pocas), y pregunta "¿A que se refiere el texto?", destacando el costado ideológico de la imprecisión. Un poco más adelante el mismo manual enuncia respecto de los presos de guerra argentinos en la guerra de Malvinas que "most convicts were lazy and careless" (muchos convictos eran vagos y descuidados) e inquiriere nuevamente: "Cuando afirman que los convictos eran 'vagos' ¿quiere decir que no querían trabajar 15 o 20 horas sin parar, o significa que no querían trabajar ni cuatro?". Del mismo modo, cuando la autora sostiene que los manuales "sin duda", "contribuyen a crear prejuicios", ¿Qué quiere decir? ¿Tenemos que concluir lo mismo que ella afirma del autor de este manual inglés que analiza:?

"el autor 'obliga' a creerle, y monta las consecuencias de sus premisas sobre este criterio de verdad: su propia autoridad." (Ibidem. Pág. 105 cursiva en el orig.)

Según la autora:

"se visualiza en los textos una supuesta incapacidad de los/as chicos/as para juzgar autónomamente la Historia por sí mismos" (Ibidem. Pág. 105 cursiva en el orig.)

El procedimiento de la autora no es muy diferente, supone una influencia de los manuales sobre los/as chicos/as independientemente de la vida que tienen, del resto de los aspectos del sistema escolar, más allá del contexto político en que viven.

Veamos otra investigación sobre el tema que nos interesa. El libro de Alicia Entel (1988), "Escuela y conocimiento", ha tenido una gran influencia sobre aquellos/as que analizan los manuales. El objetivo de esta investigación, según se anuncia, fue "analizar aspectos de la construcción de conocimientos vigentes especialmente en la escuela media: cantidad, calidad,

modalidades predominantes". La autora considera que el conocimiento que brinda la educación media es conceptualizable con tres términos "atomizado", "estructural" y "procesual". En el primer caso, "se accede a 'átomos' de conocimiento", en cambio, cuando se conoce "relacionalmente", "se adquiere conciencia de 'estructuras' o 'sistemas'"; por último, la mejor forma de acceder al conocimiento sería la tercera, que "conoce 'procesualmente'" y en la cual "se participa en la construcción o reconstrucción de procesos"(Entel. 1988. pág.19).

Según Entel, cuando "los textos y evaluaciones destacan fechas, batallas, y personajes descontextualizados", entonces "promueven" un modo de conocer atomizado (Entel. 1988. Pág. 18.). El modo estructural "se promueve" a través de "la inclusión de las metodologías estructuralistas en la gramática, la teoría de conjuntos en matemáticas, el estudio del medio a través de los ecosistemas, etc." (Ibidem. Pág. 19).

Sin embargo, aún cuando sea cierto que los manuales contienen un conocimiento atomizante, o estructural-relacional, es necesario constatar si esto es algo propio de los manuales y de la educación, algo que "los manuales le hacen a los/as chicos/as" por decirlo de un modo burdo pero ilustrativo, o si los manuales son producto de las formas de conocer extendidas socialmente y de este modo no son los que "promueven". El análisis de los procesos escolares mismos es un paso necesario en este sentido. No sería posible pensar la existencia masiva de manuales cuya forma de conocer y abordar la realidad no fuera compartida por los/as docentes y si lo fuera, la situación resultante en la educación sería muy diferente de aquella que el análisis de un libro de texto pudiera reflejar. Aún cuando Entel en muchas ocasiones da una explicación social del conocimiento que existe en la educación, esta explicación se esfuma cuando se identifica a los manuales con lo que ocurre en el aula.

El texto de Entel ha sido recuperado por muchos de los/as que analizan textos de historia de enseñanza media, los/as autores/as han evaluado los manuales desde los tres tipos de conocimiento que la autora expone en su libro, sellando de esta manera, una vez más la identificación entre conocimiento que el manual brinda y conocimiento que el chico incorpora.

Rafael Quiroz (1992), en un artículo denominado "El maestro y el saber especializado, considera que los/as docentes establecen pistas de aquello que evaluarán y de lo que harán a un lado, del conocimiento que será relevante y el que no. Según sus observaciones, los/as chicos/as incorporan en conocimiento que la escuela les brinda con esta mediación:

"El núcleo de mi razonamiento es que buena parte de los fragmentos de saber científico especializado de los planes de estudio de las secundarias y normales superiores no es 'añadible' a la estructura de saber cotidiano de los no especializados. Esta situación es encubierta en buena medida, por la capacidad de los maestros para dar pistas de lo examinable y generar una eficaz simulación de apropiación; esto trae aparejado una alta eficiencia de aprobación que conlleva también una gran posibilidad de sobrevivencia de los/as sujetos en la escuela" (Quiroz. 1992. Pág. 13)

Esta afirmación que el autor hace según sus observaciones en colegios mejicanos, nos indican que los manuales no se insertan en un contexto que puede abstraerse para analizar las consecuencias que provoca. Los manuales no "promueven", no "generan", no "sirven para", ni "impiden ver", ya que:

"el problema primario del añadir conocimiento, no es cognitivo o técnico, sino esencialmente un problema de significación para la vida cotidiana de los particulares,[...] que corresponden a los problemas en desarrollo en las biografías personales sociales de los hombres." (Ibidem. Pág. 10)

Es este el contexto mediante el cual lo que aparece en los manuales juega o no un rol en el aprendizaje de los/as chicos/as. Si bien existen otros factores de importancia, como el tipo de enseñanza que brindan los/as profesores/as, la estructura del sistema escolar, etc. La significatividad que se le otorga a los libros de texto, que se relaciona con la forma en que los/as sujetos dan sentido al conocimiento desde sus biografías personales sociales, es central en el momento de pensar como los manuales influyen sobre las/os que transitan por la educación media. En este sentido, el valor que se le otorgue a la escuela, la posición que se tenga frente a la historia como disciplina, etc. son pasos necesarios a tomar en cuenta para entender como los textos harán pie en la conciencia de los/as chicos/as. Esta es una de las razones por las cuales

hemos dedicado un capítulo a este tema, como un primer intento de situar las representaciones que los/as chicos/as realmente tienen sin suponerlas vía análisis de manuales.

La vida escolar de los/as adolescentes se encuentra indisolublemente unida al resto de la vida cotidiana. Por esta razón preferimos nominar recurriendo a los términos "chicos/as" con asiduidad y no tanto a "alumnos/as", ya que la primera apunta a esta unidad. Los/as chicos/as, al igual que los/as profesores/as, son "sujetos enteros", las horas que diariamente transcurren en el colegio son sólo una parte de la vida, ligada inevitablemente al resto de lo cotidiano. Por esto el proceso de apropiación del conocimiento que los/as chicos/as llevan a cabo en el colegio, se desarrolla en el marco de las condiciones de la vida cotidiana en su conjunto.

Como establece Ezpeleta (1991), "lo cotidiano", no tiene nada que ver con los aspectos que "lo refieren a la vida de sectores anónimos, de baja jerarquía o de nula participación histórica o que desde otros encuadres teóricos, lo limitan al campo de las 'rutinas no-problemáticas', mecanizadas". Al contrario, "la vida cotidiana es el ámbito en donde se reproducen los hombres particulares 'el pequeño mundo', inmediato del que los hombres se apropian para autoreproducirse como sujetos y funcionar en la sociedad" (Ezpeleta. 1991.Pág.24). Además de ser síntesis de relaciones sociales, la vida cotidiana es la forma concreta en que se plasman estas relaciones. En este sentido considerarla y explicarla se vuelve una necesidad: las relaciones sociales son un concepto explicativo, no un proceso real y la ciencia social debe estudiar los procesos reales, no sus conceptos explicativos. De aquí se concluye que el análisis de la vida cotidiana de los/as estudiantes nos allana el camino para el análisis de las condiciones de aprendizaje y también la comprensión del lugar de los manuales en la educación.

Si la vida del chico dentro del colegio no es separable de lo que ocurre fuera, entonces, es necesario estudiar de que modo se produce esta unidad de la vida cotidiana para que se pueda comprender mejor el rendimiento escolar de los/as chicos/as como parte de un todo. Si el análisis de los textos con los cuales se enseña historia se situara en este contexto, se podría acceder a una visión menos abstracta del papel que los manuales juegan en la educación.

No se puede separar el desarrollo de las clases y el aprendizaje de los/as chicos/as de el estado de los edificios en los cuales se aprende, el tipo de profesor que da clases, el tiempo disponible fuera del horario escolar, los recursos disponibles (libros, bibliotecas completas, lugares silenciosos o no para estudiar), etc.. Por otro lado tampoco se puede aislar la vida de los/as chicos/as en la escuela de lo que los/as chicos/as esperan del colegio, la opinión que de

él tienen, etc.

Para explicar que es lo que se aprende y de que modo, es necesario comprender el marco en el que el aprendizaje ocurre: conocer las concepciones de los/as chicos/as (en general y sobre la escuela), la importancia que le otorgan al estudio, el modo en que viven, el lugar donde habitan, la distancia al colegio, las tareas extraescolares que desempeñan, las relaciones con quienes comparten su residencia y las relaciones internas al grupo de pares. Todo esto constituye un entramado fundamental, que de un modo u otro siempre está presente cuando la chica o el chico recibe información, reflexiona acerca de ella, la incorpora o no, etc., y que inclusive, sólo es separable del proceso mismo de aprendizaje en términos analíticos, en realidad se encuentra intrínsecamente unido.

No sólo los/as autores/as argentinos han situado al manual en un lugar de equivalencia con respecto a la enseñanza de la historia; en un estudio realizado por la UNESCO (Perrot y Preiswerk. 1979), "Etnocentrismo e Historia", constantemente se desliza la idea de que en los manuales se puede leer el modo en que la historia es enseñada. En este estudio los manuales generan ideas, provocan, sirven para, ocultan relaciones, del mismo modo que para los/as autores/as de los que hemos venido hablando. El estudio, que es un clásico en el análisis de manuales y probablemente haya influido sobre muchos desarrollos de investigaciones, es una recopilación de varias decenas de manuales de países de diferentes continentes, pero la gran extensión del estudio tiene su contrapartida en una identificación abstracta de los mismos procesos en manuales de diferentes países. Los/as autores/as elaboran una definición de etnocentrismo útil para analizar cualquier caso, con lo cual se pierde la especificidad histórica, y el intento de rastrear este fenómeno se convierte en una categorización del mismo que intenta estudiarlo en sí mismo, sin trabajar las relaciones concretas de las cuales sólo nuestra abstracción puede separarlo¹⁸.

"La escuela capitalista" (Baudelot-Establet. 1989 [orig.1971]) uno de los clásicos de la teoría de la reproducción, tiene un capítulo dedicado a la enseñanza de la historia donde

19. Un estudio en algunos sentidos similar a este es un libro denominado "Como se cuenta la historia a los niños en el mundo entero" (Ferro. 1990), pero si bien el título pareciera anunciar que se tratará de la enseñanza de la historia, lo que en verdad relata el libro son aspectos muy diferentes de debates históricos en diferentes sociedades. En la mayor parte de los casos la relación con la educación no existe, y en muchos de ellos ni siquiera se explica cual es la relación con los chicos. El libro contiene un capítulo sobre el cine nazi, un capítulo sobre las diferencias entre la historia de los nativos de Sudafrica y la historiografía oficial del país, un capítulo sobre leyendas de la India, diferencias en como la historia es relatada por peras, turcos, árabes, indúes, etc. La impresión general que se tiene es que no hay un mismo tema de interés que recorra los diferentes capítulos, no hay una unidad.

nuevamente esta es analizada vía manuales de historia. Dado que en los manuales de historia se registra una sucesión acontecimental, así como otras cuestiones, se supone que esto se da de este modo, sin mediaciones, en la escuela que con tanta precisión estudian en otros aspectos.

Aunque la etnografía escolar comienza a ser un campo cada vez más amplio en la academia a nivel internacional, los materiales elaborados en estos estudios no están disponibles hoy en día en la Argentina, salvo estudios de Elsie Rockwell, Paul Willis, Hammersley, Atkinson, etc. no se encuentra una bibliografía muy extensa, además del hecho de que por ser estudios realizados en otros países, a nivel empírico no pueden constituirse en antecedentes de investigaciones en el país.

Algunos de los/as autores/as que analizan los manuales, han afirmado que el último gobierno militar había incorporado los últimos momentos históricos anteriores al golpe de estado, interpretando la situación del país como un desastre provocado por subversivos. Sin embargo es necesario notar que los/as profesores/as de historia, en una situación que algunos de los que entreviste consideran crónica, nunca llegan al final del programa por falta de tiempo. Es necesario pensar en este tipo de cuestiones cuando se identifican manuales con enseñanza, no porque la dictadura militar no haya influido ideológicamente, sino porque rastrear las huellas que dejó en los manuales no es la forma más reveladora de buscar esta influencia. En "El proyecto educativo autoritario", Tedesco y Braslavsky (1985) notan que el gobierno apeló a una familia tradicional que tendría que hacerse responsable de los contenidos de la educación, pero que en la realidad, esta familia a la que apelaba el gobierno no tomó su mensaje. De modo que la forma en que los manuales fueron escritos y redefinidos no explica por sí mismo los contenidos de una educación que se concibe fuera de estos conflictos. Hay que conseguir entender el lugar de los manuales cruzando toda la información disponible que pueda ofrecer un contexto de los mismos.

Resumiendo, el manual, en tanto texto, es un instrumento cultural que permite múltiples interpretaciones y cuyos sentidos no son fijos. Los/as investigadores/as que analizan los manuales, sin embargo, presuponen que sus lecturas son las mismas que realizará cualquier otra persona, y que las carencias y problemas que ellos/as identifican en estos textos tendrán ciertos efectos previsibles sobre los/as chicos/as, constituyendo su conciencia.

Sin embargo, en esta perspectiva se olvida un estudio de la recepción, una consideración de los modos de lectura a través de observaciones concretas, de entrevistas a estudiantes y docentes, de análisis de lo que ocurre en las clases, etc. Por esta razón nuestra investigación continuará

entonces con esto que hemos identificado como una ausencia en la mayor parte de los escritos sobre la enseñanza de la historia. En primer lugar analizaremos el discurso históricos de las/os profesoras/es y luego el de los/as chicos/as.

Capítulo III

Docentes e historia.

Introducción

En este capítulo realizaremos una descripción etnográfica de la concepción de la historia de los/as cuatro docentes con quienes trabajamos. Comenzaremos por establecer el tipo de relación etnográfica que trabajamos con cada uno/a.

El contexto etnográfico en el cual se trabaja y se observa es para el/la antropólogo/a un lugar en el que estudiar, pero para los/as sujetos etnográficos es el marco en el cual se desarrolla su vida, o parte de ella. Aquello que se observa son relaciones sociales, y se las puede observar en tanto se establece también un lugar en ellas. Con cada uno/a de los/as docentes, he trabado una relación diferente que permite construir la observación y el conocimiento desde diferentes lugares.

Para observar la relación establecida en la etnografía con los/as docentes hemos considerado los siguientes ejes:

1. Qué es lo que el/la docente permite y considera correcto observar.
2. Desde qué perspectiva considera que se debe realizar el análisis.
3. En qué lugar fui situado por cada uno/a de los/as docentes (como un estudiante, un practicante, un colega, etc.)
4. Qué tipo de conflictos se establecen con el/la docente.

Estos cuatro ejes no tienen un corte absoluto entre ellos, por lo cual los desarrollaremos de modo conjunto, estableciendo permanentes relaciones.

Relación con los/as docentes en el trabajo de campo

En todos los colegios a los que concurrí la autorización decisiva para observar fue la de los/as docentes. En todos los casos, me dirigí en primer lugar a la rectoría, pero cuando los/as rectores/as accedieron, expresaron que era necesario consultar al/a la docente con el/la que

trabajaría. En ningún caso, por ejemplo, se nos dijo que los/as chicos/as serían consultados y que si su voluntad fuera contraria no se podría realizar la etnografía.

Esta diferencia entre la capacidad de los/as docentes de decidir si quieren o no ser observados/as y la imposibilidad de hacer lo mismo por parte de los/as chicos/as nos muestra el lugar que cada uno/a ocupa en el sistema educativo en general y en el colegio en particular.

Los/as chicos/as son, para la rectoría del colegio, "objetos" válidos de observación, en cambio los/as docentes tienen un lugar que torna más compleja la interacción desde un lugar de observador. Una de las directoras de un colegio de la ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, luego de anticiparme que debía pedir autorización a la profesora para que yo observara sus clases, me preguntó si ella debía informarle que observaría "sólo a los alumnos" o si debía decirle que también ella sería considerada en el análisis. La rectora opinó que "quizás no sea conveniente decirles que los [en referencia a los/as docentes] va a observar".

Si bien aquí la rectora está permitiendo que la docente sea observada, lo hace desde un lugar de complicidad desde el que pregunta si no debería ocultarse este dato. El problema era que si la profesora se consideraba observada probablemente no lo permitiría. Los/as chicos/as, en cambio, dan por sentado que están siendo observados/as sin afirmar en ningún momento que son capaces de negarse a esto.

En realidad, ninguno/a de los sujetos con los/as que trabajamos se negó al desarrollo del trabajo de campo, pero sin embargo se puso en evidencia desde el primer momento que los/as docentes podían decidir y los/as chicos/as no.

Dado que los/as docentes pueden decidir participar en una etnografía o negarse, también juegan un rol en cuanto a la definición de lo que se puede y no se puede observar, los momentos en los que es conveniente focalizar, las temáticas, etc.

A través de la relación que establecí con los/as docentes, se me permitía observar determinados eventos y no otros. Por ejemplo, la profesora Rucci consideraba que los exámenes no debían ser objeto de observación.

El primer día en que me dirigí a la profesora Rucci, ella tenía una clase, le pedí comenzar en ese momento pero se negó, alegando que debía explicar a los chicos que yo vendría. Luego un chico me contó que la profesora había tomado una "prueba sorpresa" (el día en que se negó a que fuera). Más adelante, otro chico me contó que la profesora los había "preparado", para que "no diéramos una mala imagen", porque iba a venir alguien que observaría cómo se portaban,

que "esa persona está haciendo una carrera universitaria" y ellos/as "debían dar un ejemplo" frente a mí.

A lo largo de los tres meses y medio en los que participé de la clase de esta profesora sólo tomó un examen en una ocasión en que no pude ir. Además, la profesora Rucci no quiso que observara después del 22 de noviembre, porque iba a "tratar de salvar a los chicos que tienen dificultades para que no se lleven la materia a examen, van a ser todos recuperatorios". Explicué a la profesora que para mi observación los exámenes también eran importantes, pero la respuesta que obtuve fue nuevamente negativa, "porque voy a estar ocupada".

Si bien las otras dos profesoras y el otro profesor no se negaron a que observara los exámenes, también dirigían, aunque de diferente modo, lo que consideraban que yo debía observar. Tanto la profesora Rucci como la profesora Gimenez insistieron que sus cursos de "la tarde" no eran los más adecuados para ser observados. En ambos casos el argumento era que los chicos de la mañana eran "más estudiosos". La profesora Gimenez, de todos modos, dijo en favor de sus alumnos/as de la tarde, que eran "afectuosos", que "brindan mucho cariño"; a diferencia "de los de la mañana", "que son muy fríos".

Los/as cuatro docentes con quienes trabajé daban por sentado que yo me interesaba solamente por "estudiar a los alumnos", como enunció explícitamente la profesora Gomez. En el caso de la profesora Rucci, nuestros diálogos solían ser acerca de "cómo son los chicos", la profesora explicaba que eran "individualistas", que "tomaban mucho alcohol", que "no se preocupaban por el estudio". Cuando la profesora Rucci desarrollaba una charla conmigo, el tema era generalmente la conducta de los/as chicos/as, si estudiaban o no, cuales eran las causas de sus actitudes. Esto denotaba el hecho de que estaban situados en el lugar de objeto de reflexión. Los/as docentes realizaban pocas reflexiones sobre cómo ellos/as se situaban en el aula, por qué actuaban de un modo y no de otro, etc. La situación del docente se da por sentada, a diferencia de la del alumno, que es el objeto legítimo de la observación. Por esta razón la rectora del colegio donde estaba la profesora Gimenez, como hemos expresado más arriba, nos alertaba acerca de ocultar que estábamos observando a los/as docentes.

En el caso del profesor Romano, la situación fue un poco diferente del resto. En primer lugar, cuando hablamos por primera vez, él mismo instaló una charla sobre su método pedagógico, y no sobre los alumnos. Pero cuando estuvo en la clase, me demostró cómo implementaba este método de modo tal que los/as chicos/as se convertían en objeto de una

manipulación técnica (Ver "Construyendo la clase"). Además el profesor tampoco les preguntó si estaban de acuerdo en que yo observara. En todos los casos, los/as chicos/as sólo yo les pedí autorización.

Este lugar en el que los/as docentes sitúan a los alumnos, y a sí mismos/as, está ligado a aquello que conciben como eje de la observación. Cuando se me preguntó qué observaba, siempre enuncié que me interesaba el modo en que concebían la historia las personas que estaban en el sistema educativo. Sin embargo, a pesar de haber explicado qué significaba esto, los/as docentes no sostenían charlas que tuvieran que ver con esta cuestión.

Los temas de diálogo con los/as profesores/as eran: la forma adecuada de dar clase para conseguir la atención de los/as chicos/as; su capacidad de atención; el tipo de comprensión que poseen a cada edad; cómo debe hacer el docente para dar la clase del mejor modo posible; etc.

El elemento común a todos los temas de diálogo es la preocupación pedagógica sobre la transmisión de información del modo más eficaz posible; ya sea que esta discusión involucrara una caracterización de los/as estudiantes o una consideración sobre el mejor modo en que un/a docente puede encarar la clase.

La idea que los/as docentes poseían acerca de aquello que yo estudiaba era en cierto sentido exterior a la relación de diálogo conmigo. Aún cuando no afirmara estudiar los temas pedagógicos que les interesaban, ellos/as no lo percibían.

Esta ausencia de registro sobre algo que ha sido enunciado en el diálogo, no se puede entender, por otro lado, como una cuestión cognoscitiva, como un problema relativo a la falta de comprensión intelectual del/de la docente. Por el contrario, el/la docente ignora la enunciación. En los cuatro casos, el/la profesor/a, no prestó atención ni tuvo interés en lo que yo presentaba como objeto de estudio. En el marco de una relación de diálogo que en ocasiones era fluida, los/as docentes me interrogaban sobre otras cuestiones, no sobre mi tema de estudio.

En la relación de observación mutua, yo preguntaba determinados temas, y los/as docentes, otros. En el caso de ellos/as, la interrogación tenía que ver con cuestiones personales (qué edad tenía, por qué estudiaba antropología, si se podía vivir como antropólogo, qué se enseñaba en la carrera, si yo trabajaba, etc.); o con cuestiones pedagógicas (qué pensaba yo sobre su forma de dar clases, qué opinaba sobre los/as chicos/as, si me parecía que estudiaban mucho o no, si hacían "mucho lío" o no, etc.); y sólo escasamente en el caso de Gomez y Romano tuve en contadas ocasiones un breve diálogo sobre historiografía, o sobre un/a autor/a.

Mi explicación sobre que significaba observar las concepciones de la historia era desoída. No se me prestaba atención en este punto. La profesora Rucci me interrumpió cuando apenas comenzaba. En otros casos me dejaron explicar, pero no realizaron ninguna pregunta al respecto y su expresión no era de interés. Solían preguntarme como iba mi trabajo, pero sin referencia a su temática. Más adelante veremos que en el caso de la profesora Rucci y en el de la profesora Gomez consideran que existe una sola versión posible de la historia, y por lo tanto no es posible pensar que se pueden estudiar las diversas concepciones.

La representación que los/as docentes tuvieron del objeto de estudio de la etnografía era "imaginaria"¹⁹. La cuestión pedagógica se presenta como el único tema de reflexión capaz de emerger, y los/as docentes consideran que de eso se trata aunque se les diga que el objeto es otro. La representación no tiene aquí relación con el referente, en este caso lo que yo afirmo estudiar, sino que se construye a partir de una concepción previa de los temas existentes en torno a la cuestión educativa.

Esta concepción previa que tienen los/as docentes, es la que presentan los materiales de pedagogía con los que estudiaron en sus carreras o luego. El profesor Romano, por ejemplo, introducía en la mayor parte de nuestros diálogos una referencia a la pedagogía. La profesora Gimenez, que se encontraba realizando un curso de formación docente, nos explicaba los "consejos" que le daban para "dar clase mejor". Esta misma profesora, además, me repitió en varias ocasiones, que ella como practicante había tenido que realizar la misma tarea que yo.

La profesora Rucci, y la profesora Gomez también se refirieron a "la época en que era practicante" o a "cuando estaba terminando de estudiar y aprendí a dar clases". En todos los casos el/la docente establece una identificación personal conmigo que parte de su experiencia previa de ingreso a la docencia o de sus lecturas sobre materiales pedagógicos. Situándome como un futuro par, mi trabajo en la escuela no puede tener otro objetivo que conformarme a mí mismo como docente.

La reflexión de un docente, por otro lado, no se presenta entonces como un razonamiento

20. Según Althusser, la ideología es una representación de la relación imaginaria que el sujeto establece con las condiciones reales de existencia. Consideramos correctas muchas de las críticas que se han realizado a este concepto en el sentido de su pesimismo reproductivista, su incapacidad de captar los procesos de disidencia, etc. Sin embargo, el concepto de "relación imaginaria" puede rescatarse para entender el modo en que los docentes comprenden los objetos de estudios posibles acerca de la educación. No pretendemos que toda relación que establecen los/as docentes es necesariamente imaginaria en tanto son engranajes de un aparato ideológico del estado, pero esto no impide pensar que el pensamiento del/de la docente, se construye en ocasiones con representaciones que no tienen un referente real.

sobre los contenidos de la materia que se dicta, sino sobre las formas de implementar la transmisión de información. La reflexión sobre la forma en que se desarrolla la historia, el cambio social a lo largo del tiempo, no es para un/a docente de historia un tema formulable. La concepción de la historia se da por supuesta, y lo que queda por razonar es de que manera se logrará que los/as chicos/as puedan "aprender". Retomaremos esta cuestión más adelante cuando analicemos el modo en que el docente se concibe a si mismo (intelectual o transmisor/a).

La diferencia entre lo que yo consideraba como objeto de estudio y lo que los/as docentes tenían por ello se expresó en el caso de la profesora Rucci en un conflicto conmigo. La profesora quería saber que observaba yo, y entonces le entregué las notas transcritas de una de las clases. Era un escrito de seis carillas donde se describía la clase. La profesora se sorprendió y me preguntó para qué observaba todo lo que se encontraba escrito. Pero a pesar de la pregunta, no pude encontrar un momento para explicarle, cuando terminó la clase se retiró rápidamente. Algunos/as chicos/as, me dijeron, sin que yo preguntara al respecto, que la profesora se había molestado al leer que yo había hecho una descripción tan minuciosa de todo lo ocurrido.

No pude saber a que se debía la molestia de la profesora, pero sí podemos afirmar que se puso en evidencia que ella no esperaba una observación como la que pudo comprobar luego. Cuando terminó de leer las seis páginas, me dijo que no entendía por qué tenía que escribir tantos detalles insignificantes.

En el sistema educativo, observar una clase implica dos cuestiones. Por un lado, observar como se comportan los/as chicos/as, y en segundo lugar, examinar al/a la docente y evaluarlo-controlarlo. Mi hipótesis es que cuando la profesora no se encontró con una descripción del comportamiento de los chicos, temió que yo estuviera ejerciendo sobre ella la segunda posibilidad, la "evaluación-control".

La rectora del colegio en el que trabaja la profesora Rucci, me explicó al año siguiente que la profesora no estaba dispuesta a aceptarme en su clase. Al decirme esto sostuvo como excusa que ella no podía presionar a los/as docentes a que los observara alguien que no fuera ella o el/la inspector/a. Al realizar una analogía que me identifica con estas figuras institucionales, la rectora entiende que a la profesora podría molestarle que yo ejerciera este rol.

Con la profesora Gomez, al igual que con Gimenez y Romano, no entablé una relación conflictiva, ni se dio ningún hecho en concreto que generara algún tipo de tensión en la relación etnográfica. Sin embargo, la profesora Gimenez tuvo un conflicto con un profesor del curso de

formación docente al que concurría que resulta relevante para relatar.

La profesora Gimenez explicaba que el profesor del curso les había propuesto pensar una actividad con la película "El nombre de la Rosa". Luego de ver este film los/as profesores/as debían discutir una interpretación del mismo y a partir de aquí elaborar una actividad para trabajar con los/as estudiantes.

La interpretación que realizaron la mayoría de los/as docentes se basaba fundamentalmente en una comparación entre el período (Edad Media) al que se refiere, y la época actual. Los/as docentes realizaban un paralelo, afirmando que "nada había cambiado", que tanto en aquella época como hoy había "egoísmo", "corrupción", "maldad", etc.

El docente que daba el curso de formación (que también fue entrevistado y corroboró la versión relatada por la profesora) se enojó con esta interpretación y les dijo a todos/as, públicamente, que no sabían nada de historia, porque de otro modo se darían cuenta de las enormes diferencias, que primaban sobre las similitudes.

Luego de esto, el docente del curso de formación, les pidió que explicaran las diferencias entre feudalismo y capitalismo y ninguno de los/as profesores/as estuvo en condiciones de realizar la distinción. Esto provocó el enojo del profesor que insistió, diciéndoles que no sabían algo básico. Frente a esto, según relata la profesora Gimenez, los/as docentes, se ofendieron, e incluso algunos se retiraron en aquel momento.

A la clase siguiente el profesor se calmó y les explicó qué era el feudalismo, qué era el capitalismo y cuáles eran las diferencias. A partir de esto el profesor les propuso que diferenciaran entre la película y la actualidad teniendo en cuenta factores como la diferencia en cuanto al poder de la iglesia, al sentimiento religioso, a la tenencia de tierras, las formas de riqueza en cada momento histórico, las diferencias en las etapas etáreas (en el feudalismo, por ejemplo, afirmaba el profesor, no hay adolescencia), etc.

La profesora Gimenez expresó estar conforme con la interpretación que había realizado el profesor y con la actividad que propuso, pero criticó su actitud de "soberbia" por enfrentar a los/as docentes acusándolos de no saber.

Más allá del lugar de cada uno/a de los/as sujetos en este conflicto, nos interesa destacar la forma en que los/as docentes se enfrentan a la actividad propuesta.

Para los/as docentes, la actividad central no era la de interpretación de la película desde algún marco teórico. El objetivo era elaborar una actividad. No había una reflexión sobre la

historia ni se entendía al curso como un espacio que pudiera brindar esto, sino que los/as docentes esperaban que les ofrecieran recursos para "dar una clase divertida", "moderna", "atrapar la atención de los chicos", etc. Más allá de que estas metas puedan ser válidas, en ningún caso exceden el marco de lo pedagógico para internarse en lo historiográfico.

El profesor del curso de formación, que era un docente de la UBA, afirmaba que los/as docentes seguían realizando una interpretación decimonónica y positivista de la historia en la cual se negaban a incorporar nuevos marcos teóricos.

La preocupación por la historia, para los/as docentes, es una tarea que involucra habilidades como la buena memoria, la capacidad de recordar datos curiosos, la habilidad para relatar generando interés en el/la oyente, etc. Tanto los/as chicos/as como los/as profesores/as entienden que la historia es esto, una acumulación de datos, fundamentalmente "hechos" políticos.

Por otro lado los/as docentes afirman que la historia no es una colección de datos. No obstante esta posición no excluye un desprecio por la teoría como un discurso vano que no conduce a nada. La historia sigue siendo percibida como una acumulación fáctica de datos.

El conflicto que la profesora Gimenez tuvo con el profesor del curso de formación docente, y el tipo de preocupación histórica que poseen los/as docentes en general tiene origen en una concepción epistemológica acerca de la historia, de manera que pasaremos a esta cuestión

Perspectiva epistemológica frente al conocimiento histórico.

La epistemología es la disciplina que explora el modo en que se construye el conocimiento. En sentido estricto no debiera entenderse como epistemológico a cualquier ámbito temático que incluya la reflexión teórica acerca de la sociedad. Sin embargo, si consideramos que los modos de conocer son construcciones histórico-sociales, debemos entender que la perspectiva historiográfica está ligada a la cuestión de cómo se aborda el conocimiento histórico. Por esta razón cuando nos referimos a la epistemología, también estamos incluyendo la teorización histórica sobre la producción de conocimiento.

Los/as docentes no enuncian explícitamente una epistemología a la que adhieran sino que, como vimos, niegan cualquier fundamento teórico y filosófico en sus concepciones. Para

ellos/as, estos no son más que dos aspectos secundarios de la formación de un docente en la disciplina histórica.

El desinterés por la teorización histórica y de los modos de conocimiento histórico, se expresa en el tipo de lecturas que realizan los/as docentes. Veamos brevemente que libros mencionan haber leído.

En el caso de la profesora Rucci, en los últimos veinte años (tiene cuarenta y cinco años de edad), afirma haber leído sobre Grecia y Roma sólo dos libros, uno de ellos es una historia novelada cuyo nombre y autor no recuerda pero que le "interesó mucho". El segundo libro es un manual de divulgación de Eudeba sobre Grecia antigua y clásica (Kitto. 1966). Cuando la profesora dicta clases, se puede observar además que tanto la preguntas que hace a los/as chicos/as como lo que afirma sigue la línea del texto de "Drago" tal como la profesora afirma explícitamente.

En el caso de la profesora Gomez, los únicos materiales que leyó en los últimos años son los textos de su hija que cursa la licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. La profesora selecciona de estos materiales lo que más le interesa y "cuando tengo tiempo los leo". De todos modos, es importante observar que la lectura que realiza esta profesora no tiene sistematicidad temática, ni tampoco temporal o de algún otro tipo. La selección de textos tiene que ver con el interés esporádico de la docente, y con el tiempo disponible "después de trabajar y atender mi casa".

Además, las veces que la profesora me habló de algún texto, en general recuerda los datos históricos y algunos procesos históricos que se relatan, pero no retiene la información acerca del/de la autor/a, de la perspectiva teórica, etc. Sólo en un caso la profesora nombró a un autor/a, que fue Foucault. El hecho de que sea este autor y no otro/a es interesante porque el tipo de historia que escribe está cruzada por ejes de reflexión que incluyen una problematización teórica muy acentuada y un razonamiento de corte filosófico. Sin embargo, en este caso, la profesora no recordaba el título del libro que había leído de este autor. Por lo que nos contó sobre el libro pudimos concluir que se refería a "Vigilar y Castigar", dato que la profesora corroboró a la clase siguiente.

El breve relato que la profesora nos contó acerca de este libro de Foucault destacaba las cuestiones más empíricas, por ejemplo, la diferencia en el modo en que los delincuentes eran tratados antes del siglo XVIII, y como son tratados hoy. Pero la profesora no registraba

cuestiones como el concepto de panóptico, o los planteos más teóricos de Foucault.

En *Vigilar y Castigar* Foucault construye una historia cruzada por una reflexión teórica y filosófica que la profesora obvia. El autor explica que en los últimos siglos se ha constituido un tipo de sujeto al que se lo considera objeto de vigilancia ya que es virtualmente rebelde y transgresor del sistema social. El autor opina que en este sentido, existen una serie de instituciones -como la policía, la prisión, la educación, la psiquiatría, etc.- que tienen como objetivo la ortopedia de los sujetos de modo tal que estos se adecuen a las necesidades que se establecen desde las relaciones de poder. Este núcleo teórico era ignorado por la profesora, que recordaba los datos más impactantes como el modo en que se había castigado a un regicida o "la forma inhumana en que se trataba a la gente antes".

En la perspectiva de Foucault nos encontramos, por otro lado, con el hecho de que el tipo de sujeto que surge históricamente está ligado a nuevas formas de producir el conocimiento. Desde esta perspectiva no existe un aspecto cognoscitivo y epistemológico por un lado, y en otro contexto separado, el poder; las dos esferas están ligadas en el concepto de Saber-Poder. Preguntamos a la profesora qué le parecía la forma de hacer historia de Foucault, su mirada sobre la forma en que las ciencias sociales se construyen como saberes de la vigilancia. La profesora no registró esta parte, y confundió la forma de hacer historia con el modo de escribir; la respuesta ante mi pregunta fue que el autor tenía un relato "enrevesado", que "se entiende", pero que "todo lo que dice podría ser mas sencillo si Foucault dijera más claramente cómo era el castigo antes y cómo es ahora".

No podemos decir que aquí haya una falta de comprensión sino una estrategia de lectura que niega la teoría historiográfica y la epistemología en favor de una valorización exclusiva del relato como expresión "objetiva" de lo empírico. Más adelante nos referiremos con mayor extensión a esta cuestión de la "objetividad".

En el caso del profesor Romano, nos enunció algunos libros que tratan específicamente sobre epistemología o teoría de la historia. El más importante del que nos nombró es *La historia y las ciencias sociales* de Braudel, pero también hizo referencia a su interés teórico por la antropología, "aunque de eso no sé mucho", "sólo leí a Levi-Strauss hace mucho tiempo".

Sin embargo, a pesar de que el profesor nombró a estos libros las referencias son muy escuetas u oblicuas. En el caso del libro de Braudel, nos explicó que él no acuerda con la afirmación de este autor acerca de la mayor importancia de la historia sobre las ciencias sociales.

Según el profesor, la antropología era más importante que la historia.

El autor sobre el que el profesor más dialogó conmigo fue Bloom (1971, 1975), el pedagogo, y aquí sí realizó una larga explicación de su teoría. Además en los conceptos que enumera, no se puede ver un interés muy importante por la teoría historiográfica y la epistemología, aunque este profesor sea el que más en cuenta toma a estos temas.

La profesora Gimenez tiene asignado lo que se denomina "Proyecto 13", una modalidad en la cual se le otorgan a el/la docente un porcentaje de horas pagas (en este caso 8 horas de treinta) en las cuales no se trabaja dictando clases, sino talleres extracurriculares o se puede utilizar para la formación propia. En este marco, la profesora participa sistemáticamente de cursos de formación docente y en el momento en que yo trabajaba con ella se disponía a cursar algunas materias de la Facultad de Filosofía y Letras que le eran reconocidas como cursos con puntaje.

El "Proyecto 13" permite a la docente, por lo tanto, mayores posibilidades de formación. Como hemos visto en el apartado anterior acerca de la relación conflictiva de la profesora Gimenez con el profesor del curso de formación docente, el interés en estos cursos no se orienta hacia una búsqueda de materiales teóricos o epistemológicos, sino, fundamentalmente de "técnicas" para aplicar en clase, "actividades" concretas, reflexiones pedagógicas, etc.

La profesora consigue en estos cursos un conjunto de materiales que le permiten tener clases previamente preparadas. Entre otros materiales, la profesora accede a videos, trabajos prácticos para desarrollar en el aula, música, libros con ilustraciones para mostrar en clase, etc.

Los textos históricos que la profesora busca son aquellos que puede utilizar como material de lectura para sus alumnos. No le interesan aquellos textos que puedan darle conocimiento pero que por su complejidad no sean accesibles para los/as chicos/as, porque "¿después como se los enseñas?, ¿cómo haces para dar uno de esos textos en clase?, después son muy difíciles de explicar".

Los materiales de lectura de la profesora Gimenez son por lo tanto fotocopias aisladas de fragmentos de libros, cuyo nombre en la mayor parte de las ocasiones está perdido, el autor no importa, la perspectiva teórica tampoco. El texto es conservado en función de sus posibilidades como material de clase.

El tipo de cursos y materiales por los que se interesaba la profesora Gimenez nos movió a realizar una breve encuesta entre veinte docentes acerca de que tipo de cursos de formación

preferirían y que apoyo desearían tener en su enriquecimiento como docentes. Las preguntas de la encuesta fueron las siguientes.

1. Si usted tuviera que elegir un curso de formación docente para cursar, ¿Por qué tipo de curso optaría?
2. Puede, por favor, indicar un nombre tentativo para este curso. Justificar el nombre.
3. ¿Qué otro tipo de apoyo considera que lo ayudaría a usted como docente en su materia?

La composición de la muestra es la siguiente. Doce profesores/as de historia, tres de lengua y literatura, dos de geografía, uno de filosofía y dos de biología. Quince de las entrevistadas son mujeres, el resto varones. Los/as docentes pertenecen al colegio de la profesora Gimenez y del profesor Romano.

Para la pregunta número 1, de veinte docentes, quince hacen referencia directa a la necesidad de cursos que los/as "ayuden a dar clases". Esta ayuda es entendida en el sentido de "materiales para dar en clase", "formas modernas de entretener a los alumnos con actividades", "videos", en uno de los casos, incluso, "excursiones que se pueden realizar", etc.

En ninguna de las repuestas a la pregunta 1 se incluye la posibilidad de formación propia como intelectual, los cursos se piensan como un bien valorado en tanto su información es transmisible de modo inmediato en la clase. En este sentido se buscan clases prefiguradas que se puedan luego aplicar, lo que los/as docentes denominan, "cosas concretas", que se oponen a la "pura teoría".

El curso de formación docente que se propone como ideal tiene una estructura tal que todo lo que en él se ve tiene que ser reproducible en alguna clase que el docente pueda dictar. Una de las profesoras ejemplificaba el tipo de curso que pretendía haciendo referencia a "un curso que una vez realicé en el que nos daban tareas muy interesantes para los alumnos", y agregaba "quisiera encontrar otro curso así, porque todo el material que daban servía para la clase".

El término "actividades" se repite diez veces en las respuestas a 1, "materiales" aparece en cinco ocasiones, "tareas" en tres. En total en 18 de las respuestas se hace referencia, con diferentes palabras a la búsqueda de aquello que puede utilizarse para preparar clases. Una de

las profesoras afirma que "en un buen curso tendría que haber elementos que le permitan a uno tener muchas clases preparadas que sean atractivas para los chicos".

En muchas ocasiones se enuncia la búsqueda de técnicas o materiales que sean "atractivos" (una vez), "modernos" (tres veces), "divertidos" (cuatro veces), "interesantes" (una vez), "que enganchen a los chicos" (una vez).

En cuanto a la pregunta 2, los títulos sugeridos son los siguientes (no todos tienen justificación):

1. "Actividades para la clase de historia"
2. "Aula-taller de geografía" (porque no hay que enseñar la materia memorizando, entonces es mejor el taller)
3. "Materiales de estudios para alumnos de historia" (fuentes que se puedan utilizar para que se entienda la historia)
4. "Técnicas pedagógicas para los últimos años de la secundaria" (en los últimos años los chicos no se interesan por estudiar, ¿cómo resolvemos esto?)
5. "Cómo dar clases con videos"
6. "Trabajos prácticos para filosofía"
7. "Pedagogía de la gramática" (es importante que aprendan a analizar las oraciones, porque así escriben mejor)
8. "La enseñanza de la biología"
9. "Materiales de lectura para literatura"
10. "El uso de mapas en las clases de geografía"(para poder utilizar los mapas lo mejor posible)
11. "El teatro y la historia"(enseñar la historia haciendo actuar a los chicos para que haya métodos más modernos)
12. "La lectura en la historia"
13. "La conquista de América" (porque ahora todos dicen cosas diferentes sobre el descubrimiento)
14. "La pedagogía en la clase" (porque enseñan pedagogía pero no se explica como se utiliza en clase)
15. "Enseñando a leer"(los adolescentes no les interesa leer porque no saben)

16. "Las computadoras en la enseñanza" (porque cada vez son más importantes y tendría que haber en el colegio)

17. "Historia para adolescentes" (porque no es lo mismo contarle lo que pasó a un adolescente que a un adulto)

18. "Los documentales"(para que se puedan usar en clase las cosas que pasan por la televisión y por el cable que son fáciles de grabar y pueden servir)

19. "La lectura comprensiva"

20. "Utilización de las medidas de disciplina" (a veces uno no sabe si hay que poner amonestaciones o no, y en que casos, tendría que haber cursos donde todos los docentes discutiéramos que hacer con esto)

La mayor parte de los títulos reflejan un interés en la preparación y confección de la clase. Los/as docentes, sin embargo, me dijeron muchas veces a lo largo de la etnografía que "no hay una receta" para dar clases. Una de sus críticas a la pedagogía es que "no saben [los/as autores/as] lo que pasa en la realidad, viven en sus teorías", y que "dan recetas" que "son muy lindas pero que no las puedes aplicar". Sin embargo, el/la docente no piensa en desarrollar su propia capacidad para elaborar clases concretas fundándose en su formación, sino que exigen que se les diga que deben hacer.

En esta exigencia, se puede encontrar una cierta angustia por el desinterés de los/as chicos/as en sus clases y un intento de recuperar la atención de estos/as. Hay una inquietud generalizada de la docencia por la "despreocupación que tienen los chicos por la educación". En ocasiones incluso, se señala que sus padres y madres sólo se interesan por la aprobación de las materias y "no preguntan si los chicos aprenden".

Los veinte títulos incluyen sólo un caso en el cual la docente pretende que se enseñen contenidos de la materia. Es el caso de "La conquista de América", y la preocupación tiene que ver con el debate instalado acerca del 500 aniversario de la llegada de Colón a América. Este es uno de los pocos debates historiográficos que recorre la escuela, y algunos/as docentes expresan su perplejidad frente al hecho de que los/as chicos/as desafían la interpretación oficial. La pérdida de sentido de las afirmaciones más comunes en torno a este proceso hace que muchos/as profesores/as se interesen al respecto. Hemos consultado a los/as doce profesores/as de historia si les interesaría este curso y nueve respondieron afirmativamente explicando que es un área de

interés entre el estudiantado.

El resto de los títulos, sin embargo, pretenden acceder a recursos técnicos, o a la mejor utilización de materiales, preparación previa de clases, etc. La formación teórica y epistemológica está ausente también en esta encuesta.

En cuanto a qué otro tipo de apoyo se busca (3), los/as profesores/as nombran los siguientes: "una videoteca", "que haya una sala para ver películas", "un laboratorio", "libros que tengan actividades", "mejores sueldos", "videos", "películas", "dinero para comprar materiales", "una fotocopidora", "que la cooperadora ayude a comprar un televisor" y por último, "que haya computadoras".

A pesar de que las bibliotecas de los colegios no disponen de textos actualizados de historia, los/as docentes no exigen que se compren. En una encuesta sobre los libros comprados en el último año encontramos que de diez docentes de historia sólo dos habían comprado libros sobre su materia para actualizarse. En ningún caso, de todos modos, se accedía a estos libros para incorporar nuevas perspectivas, sino que el fin era mayor acumulación de información empírica sobre dos procesos históricos: la conquista de América (un libro de "divulgación" cuyo autor el profesor no recordaba) y la revolución francesa (un libro novelado acerca de este tema).

Consultando en las bibliotecas sobre el tipo de material que buscan los/as docentes, se nos informó que buscan libros sobre "pedagogía", "trabajos prácticos", y otros "materiales para la clase". Siempre que hay posibilidades de comprar textos, según lo que afirman las bibliotecarias, se compran con estos criterios, o, en todo caso, se compran varios manuales para que los/as chicos/as puedan utilizar en clase.

La ausencia de un interés en formarse en la propia disciplina y de reflexionar sobre la teoría de la historia y la epistemología del conocimiento histórico, tiene un correlato en el desconocimiento de las diferentes escuelas historiográficas, las teorías sobre la historia, etc. Otra de las encuestas que realizamos nos brinda un índice respecto de esta tendencia.

En el caso de esta encuesta no pudo ser realizada con los/as mismos/as docentes con los/as que trabajamos en el trabajo de campo. La razón por la cual no se pudo realizar es que el contenido de las preguntas podía resultar de carácter evaluativo para los/as docentes aunque el objetivo fuera ver el modo en que conciben su formación y el tipo de conocimientos que poseen acerca de la historia. Para no dañar la relación etnográfica decidimos realizar esta encuesta en dos colegios de Capital Federal en los cuales no llevamos a cabo ninguna otra tarea etnográfica.

La encuesta tuvo como muestra un grupo de ocho docentes de historia y como muestra comparativa ocho estudiantes de historia de la UBA. Los estudiantes de la UBA fueron seleccionados con el criterio de que al menos hubieran dado los finales de quince materias, sin contar el CBC.

Se presentó las siguientes preguntas a los/as encuestados/as:

1. ¿Cuáles de las siguientes escuelas históricas y/o autores ha oído nombrar?
2. ¿Ha leído algún libro, artículo, etc. de alguno de los autores mencionados? Indicar el título.

20

Escuelas históricas

Internacionales:

Escuela de Annales (Francia) (Fernand Braudel, Jacques Le Goff, Georges Duby)

Historiografía marxista inglesa (Edward P. Thompson, Perry Anderson, Eric Hobsbawn, Christopher Hill, Rodney Hilton)

Econometría norteamericana (Fogel)

Microhistoria italiana (Carlo Ginzburg, Giovanni Levi)

Historia económica y social alemana (Jürgen Kocka, Hans-Ulrich Wehler)

Argentinas:

Nueva escuela histórica (Levene, Ravignani)

Revisionismo histórico (Irazusta, Palacio, José María Rosa, Jauretche)

Renovación (José Luis Romero, Halperin Donghi, Cortes Conde)

Producción reciente (Sábato, Luis Alberto Romero, Tandeter)

Las escuelas históricas aquí mencionadas fueron seleccionadas para presentarlas en la encuesta tomando como criterio los textos de las materias de la carrera de historia y consultando a algunos/as docentes y graduados/as de esta carrera, así como manuales sobre cada una de estas

escuelas²¹.

Respecto de los/as estudiantes de historia, pudimos observar que, en seis de los casos desconocen la escuela alemana, pero reconocen todas las otras escuelas, dicen haber leído materiales de la mayor parte de ellas, excluyendo la econometría norteamericana en los ocho casos. En siete casos no han leído ningún texto de la Nueva escuela histórica, cinco de ellos/as no han leído ningún texto del revisionismo histórico. Para el resto de las escuelas enumeran libros que dicen haber leído, en algunos de los casos aclaran que no terminaron la obra, o que leyeron sólo un capítulo o varios.

Los/as ocho profesores de historia, en cambio, desconocen la mayor parte de las escuelas. El revisionismo histórico es la única escuela conocida por todos/as, seguida de la Nueva escuela histórica, reconocida en cuatro casos. La escuela nombrada como "Renovación" no es conocida en su conjunto, pero en siete casos reconocen a José Luis Romero, que en tres ocasiones confunden con Luis Alberto Romero.

Dos profesoras reconocen a Hobsbawn, a Anderson, y a Braudel (que había citado el profesor Romano). Cinco docentes reconocen a Duby como autor de compilaciones sobre la vida privada. En este último dato se puede comprobar que los/as docentes recorren las librerías, ya que identifican a los libros de venta masiva de su disciplina (nos referimos a la "Historia de la vida privada"). En cambio aquellos autores que no poseen libros propagandizados masivamente son casi desconocidos.

En cuanto a las lecturas, los/as ocho docentes citaron en total seis libros: "La era de las revoluciones" de Eric Hobsbawn; "Historia de la vida privada" compilado por Duby; "El medio pelo en la sociedad argentina" de Jauretche; "Política nacional y revisionismo histórico" del mismo autor. Finalmente citan el libro de José Luis Romero "Breve historia de la Argentina" y la "Historia de la Nación Argentina" de Levene.

El desconocimiento de textos básicos de la historiografía internacional y local es ilustrativo del desinterés por una formación en los contenidos de la materia y la falta de

21. Sobre la escuela de los "Annales": Le Goff, y Nora. 1980. Sobre el marxismo inglés: Anderson, Perry. 1985. Sobre la microhistoria italiana: Ginzburg, C. 1989. Sobre la historiografía alemana: Kokca, J. 1989 (1977). Sobre la historiografía argentina: Halperín Donghi, Tulio. 1986. 1985. □Cuccorese, Horacio Juan. 1975. Halperín Donghi, Tulio. 1970. Irazusta, Rodolfo y Julio Irazusta. 1934. Devoto, Fernando (comp.). 1992.

reconocimiento de la importancia de la teoría en la historia²². Como veremos cuando exploremos las explicaciones que los/as profesores/as ofrecen en clase, la teoría es rechazada como una forma válida de reflexión sobre la historia, el conocimiento teórico es entendido fundamentalmente como una acumulación empírica.

Esta valoración de lo empírico, como libre de teoría y de interpretación, como reflejo fiel de los hechos, duplicación del objeto, es una comprensión del conocimiento como actividad transparente no cruzada por la perspectiva que el/la sujeto posee. En un discurso para un acto del 12 de Octubre, por ejemplo, una profesora de matemática presentaba una perspectiva que reivindicaba la conquista de América, por la civilización y efecto culturizador de Europa, y al mismo tiempo se autodenominaba como una mirada "apolítica". Aquí está implícito en realidad un apartidismo y no un apoliticismo, pero más allá de esta cuestión este discurso se funda en una concepción del conocimiento como algo que puede ser "objetivo", exento de perspectiva, no afectado por condicionantes políticos, culturales, religiosos y de todo tipo.

Los y las docentes no niegan la existencia de conocimiento cruzado por perspectivas teóricas, sino que consideran que este conocimiento es incorrecto y que es posible elaborar otro de tipo aséptico, no afectado por perspectivas, "objetivo". Esta cuestión se ve como una tendencia. La profesora Gimenez, por ejemplo, les exige a sus alumnos que sean "lo más objetivos posibles", dando cuenta que esta neutralidad del conocimiento es algo que no está dado sino que es necesario lograr. La subjetividad impide que la "objetividad" se logre por completo, pero de todos modos es necesario dar esta lucha con los/as demás y con uno/a mismo/a.

Los/as cuatro docentes cuyas clases observamos sostienen esta visión. La profesora Rucci, por ejemplo, considera que existe una sola forma de interpretar la historia, y si hay más de dos visiones una es errónea, aquí tenemos una negación del perspectivismo del conocimiento. La profesora Gomez también plantea la existencia de pensamientos influenciados por la política y otros que son ajenos a ella y son producto de la reflexión conciente. En el caso de la profesora

22 "Tres docentes (de diecisiete) afirmaron que en sus lecturas optan por historias tradicionales y mencionaron como historiadores a miembros allegados de la Academia Nacional de la Historia, en particular a Ricardo Levene para el caso de la historia nacional. Un docente se manifestó como adherente al revisionismo histórico y mencionó entre los autores que elige para los temas de su interés a J. Irazusta, C. Ibarguren, J.L. Busaniche, E. Palacio y J.M. Rosas. Cinco docentes, en sus apreciaciones sobre los productos historiográficos, dieron cuenta de una pluralidad de autores y escuelas, aunque sólo en un caso se explicitó la necesidad de mantener una gama amplia de opciones en las lecturas que se realizan. Finalmente tres docentes no pudieron estructurar una respuesta: 'Bueno, ahora no me acuerdo' 'uno tiene que leer mucho. ¡Qué te puedo decir!' (A continuación mencionó a Heródoto)." Lanza y Finocchio. 1993. Pág. 153.

Gimenez, plantea también una mirada "objetiva", por ejemplo sobre la conquista. Y por último, el profesor Romano sostiene un eclecticismo, que, veremos, también puede ser incluido como parte de esta concepción común.

La profesora Rucci y la profesora Gomez sostienen a lo largo de sus clases una concepción de la historia que es mucho más homogénea teóricamente que la de Romano y Gimenez. Sin embargo en estos últimos dos casos, la existencia de varias perspectivas desde las cuales el/la docente explora y relata la historia no concluyen en una postura epistemológica que incluya esta complejidad. Aún estos/as dos docentes entienden que el conocimiento es neutral y no posee perspectiva.

Pero para comprender mejor el modo en que los/as docentes con quienes trabajamos entienden al conocimiento histórico, vayamos a cada uno/a de ellos/as en particular.

En una charla personal que sostuvimos, la profesora Rucci afirmaba que los/as chicos/as son "individualistas" y "egoístas", que son muy "violentos", y que toman mucho alcohol. Al pedirle que desarrolle esta idea, la profesora explicó que "los argentinos", en general, "son individualistas", y agregó "vos en tus estudios de sociología lo habrás visto".

Si exploramos el modo en que la profesora se representa aquello que se enseña en los "estudios de sociología", podemos entender la concepción sobre el conocimiento que subyace a esta idea. En primer lugar, la profesora Rucci posee una interpretación sobre el individualismo y sus consecuencias que supone verdadera. Veremos más adelante que para esta docente el individualismo causa la ruina de cualquier sociedad, y que la historia es una disputa entre el individualismo y el "espiritualismo".

Cuando le pedí que justifique su interpretación sobre el individualismo y su rol en la sociedad, la profesora citó una serie de ejemplos empíricos, no una fundamentación conceptual. Una de las ejemplificaciones sostiene que cuando ella fue a Brasil se encontró con que la gente era más amable, y por lo tanto más solidaria, entendiendo esto como lo opuesto al individualismo.

Pero en realidad si analizamos los otros ejemplos que brinda del individualismo incluye conductas y procesos tan heterogéneos como: la ingesta desmesurada de alcohol por parte de adolescentes; el consumo de drogas y estupefacientes por las/os mismas/os; la falta de amabilidad con los turistas; el desprecio de los/as pobres por parte de los/as ricos/as; etc. A pesar de que no se explica como se enlazan conceptualmente estas diferentes instancias, se reivindica

el fenómeno individualismo como un objeto hallable en la realidad.

La profesora sostiene su perspectiva como verdadera fundándose en el hecho de que ella puede identificar este fenómeno empíricamente a partir de aquello que le parece que es "individualismo", aún cuando no se ofrezca una definición a partir de la cual contrastar. Es decir, que lo que valida la interpretación es el correlato empírico de una definición que no hace falta realizar, y no la discusión acerca de la definición misma. La profesora supone el concepto de "individualismo" como un objeto dado previamente en la realidad y no como una construcción teórica.

Se parte entonces de un hecho corroborado empíricamente, el "individualismo". Si la existencia de este fenómeno es cierta, además, no lo es en el sentido de afirmación fundada, sino como verdad única: la prueba de que la única interpretación posible parte para la profesora del concepto de "individualismo", es que yo tengo que haber estudiado el fenómeno en mis "estudios de sociología". Aquello que la profesora considera cierto sobre la sociedad, yo no puedo dejar de conocerlo y de haberlo estudiado.

En este sentido además, la profesora se sitúa en un lugar de poder con respecto a mí. Cuando yo estoy observando su concepción y le pregunto que es para ella el individualismo, ella responde argumentando que es evidente e insinuando que si yo no lo conozco, es porque he olvidado alguna lección de mis "estudios de sociología". De este modo su lugar de evaluadora sobre mí funciona como justificación de su perspectiva, si yo no la reconozco como válida, es que no he estudiado lo suficiente. Por lo tanto, a la verdad se accede siendo estudioso y todos/as accedemos del mismo modo, quien no la reconoce, no posee una perspectiva diferente, sino que es un mal estudiante. Aquí podemos ver como la perspectiva pedagógica y la epistemológica son una.

Esta concepción del conocimiento, por otro lado, tiene sus diferencias con el empirismo filosófico más tradicional. Tanto para la escuela de Viena como para Popper, por ejemplo, el conocimiento tiene rasgos históricos, ya que aún cuando no se reconozca que cada momento de la historia (y cada contexto cultural) elabora una forma de conocer, se acepta que el acceso a la verdad es gradual y aumenta con el desarrollo de la historia. En síntesis, el conocimiento, para estas epistemologías es histórico en tanto "progresa", aún cuando no se reconozca la historicidad en términos de los paradigmas desde los cuales se explora al objeto. Pero además, el empirismo, reconoce la necesidad de una definición observacional de aquello que se pretende conocer en

la esfera de lo empírico, para la profesora, la definición pareciera darse por sí misma.

Para los/as docentes, sin embargo, la fuerte valorización que se realiza del aspecto pedagógico, impide que se perciban las cuestiones más epistemológicas y por lo tanto la historicidad del conocimiento. Un ejemplo claro de esto lo tenemos en la afirmación de una docente de un profesorado de historia. Según ella, si un/a docente "sabe como preparar una clase", entonces "no tiene ninguna importancia si da clases con un libro sobre Grecia de 1910 o con algo actual", ya que "lo que importa es como se prepara la clase", "ahí es donde te das cuenta si un docente sirve".

En esta afirmación esta implícita la idea de que entre 1910 y 1993 no ha habido nuevo conocimiento sobre Grecia antigua. Pero este no es un caso aislado de desconsideración del "progreso" o "renovación" del conocimiento, o como quiera llamarse, según la perspectiva epistemológica, a este carácter cambiante del conocimiento a lo largo del tiempo.

Pero continuando con la profesora Rucci, su comprensión de la verdad como neutral, no afectada por ninguna perspectiva y única, puede rastrearse en el modo en que relata la historia en alguna de sus clases.

En una ocasión Rucci sostiene que "Jesucristo es hijo de Dios". En Argentina, como en muchos otros países ha habido una disputa importante entre quienes pretenden una educación laica y quienes proponen que la religión católica apostólica romana juegue un rol decisivo. En este contexto la profesora introduce una afirmación que parece no considerar las posibilidades de que alguien se queje de la imposición de una religión por parte de la docente.

Para la profesora la paternidad de "Dios" sobre "Jesucristo" es tan incuestionable como verdad que no la plantea como afirmación de una religión en particular a la que ella adhiere, sino como verdad única. Aquí debemos tener en cuenta que la profesora afirma esto aún ante la posibilidad de que en su clase existan estudiantes judíos/as, ateos/as, testigos de Jehová, etc.

Cuando la profesora explica porque "Jesucristo vino a la tierra", afirma que es porque los/as judíos/as querían conocer a "Dios". Un chico le pregunta si no es porque querían probar su existencia y la profesora responde negativamente argumentando que "ya sabían que Dios existía por los milagros que había hecho". Nuevamente los "milagros" son una verdad evidente frente a la cual no hay disidencia posible.

En otras clases, donde la religión no aparece tematizada, la profesora también sostiene esta posición. Para Rucci, la historia es un debate permanente entre el individualismo y el

espiritualismo con algunas intervenciones divinas que ayudan a este último. Cuando algún alumno cuestiona esta interpretación mediante alguna pregunta, o expresando alguna inquietud, la profesora responde en todos los casos que "ya lo vas a entender más adelante", o que cuando se estudie un tema posterior "vas a poder entender". Nuevamente el conocimiento y la verdad se completan con el estudio, no pueden ser objeto de discusión, son algo que la profesora posee porque "ya sabe", mientras que el/la estudiante todavía no.

En este sentido es importante referir a un debate que se puede oír frecuentemente en las aulas de la escuela media. Es la reflexión acerca de si es lícito o no que un/a docente no conozca algo que el/la estudiante esta preguntando, cuestionando, etc. En algunas de las entrevistas o charlas sostenidas, los/as docentes, afirman que no tienen por qué tener siempre la respuesta adecuada frente a información que demandan los/as chicos/as. Sin embargo, en las clases se observa que los/as docentes, frecuentemente responden siempre, sin afirmar nunca que desconozcan determinado tema.

En una de las clases, por ejemplo, Martín le pregunta a la profesora Rucci cómo se derrumbó el Imperio Romano frente a la invasión de los/as germanos/as si era tan poderoso. La profesora responde que un Imperio grande es difícil de defender, y entonces Martín dice que cuando más grande es un Imperio, más grande será su ejercito. La profesora, sin citar ninguna fuente, afirma que "el ejercito romano no era tan grande".

El volumen del ejercito romano no es un dato que un/a docente pueda, aunque haya conocido, retener tan fácilmente. No constituye una información central sobre un proceso histórico. Sin embargo la profesora, reafirma su interpretación, no en un dato fundado que pueda justificar, sino en una suposición sobre el tamaño del ejercito romano. Luego de la clase, la profesora me explicaba que "seguro que era más chico, porque sino le hubieran ganado a los invasores". La fundamentación es una especulación que la profesora entiende como prueba empírica autoevidente. La perspectiva epistemológica objetivista, en el caso de los/as docentes que observamos, no recurre en realidad a la observación del objeto, ya que en ningún caso se analizan fuentes históricas o se consultan materiales secundarios; lo "objetivo", más que referir al objeto, está dado por aquello que el razonamiento del docente considera "lo más lógico", frase que escuché innumerables veces para justificar una idea sobre un "objeto".

En innumerables ocasiones los/as chicos/as interrumpen el relato histórico de la profesora Rucci para realizar una pregunta o afirmación que pone en tela de juicio la

interpretación de la profesora. En cada una de estas situaciones la profesora reacciona de los siguientes modos: ignorando el cuestionamiento y continuando con el relato; retando al chico/a por interrumpir; explicando que cuando vean otro tema ya comprenderán; argumentando que no poseen la información suficiente para comprender la verdad; o haciendo algún gesto de molestia que suele ser seguido por acotaciones de los/as chicos/as que piden a quien participó que se callé para que la profesora continúe el relato.

En ninguna de las situaciones que observé, la profesora reconoce un cuestionamiento a su visión o al menos acepta que su relato tiene una perspectiva diferente de otras posibles.

En el caso de la profesora Gomez, también ocurre algo similar, aunque se expresa de otro modo. Esta profesora no desarrolla sus clases en forma de relatos que los/as chicos/as deben escuchar, sino que escribe en el pizarrón "tareas" que hay que realizar. Más adelante, cuando analicemos el modo en que cada docente construye la clase, veremos que en el modo en que esta profesora utiliza esta modalidad subyace una interpretación única de la historia.

El rasgo que mejor expresa la concepción de verdad única en las clases de la profesora Gomez, por otro lado, es su percepción del dato empírico. La profesora afirma sus interpretaciones como datos. Los hermanos Graco, por ejemplo, están del lado de los pobres, y por eso los matan. Esta parte de la historia ni siquiera es mencionada por la profesora Rucci, y sin embargo fue ampliamente desarrollada en las clases de la profesora Gomez. Casualmente, esta última, interpreta el conjunto de la historia como una lucha entre "ricos" y "pobres", pero nunca aparece expresado esto en un enunciado teórico, sino que se presenta directamente como una expresión "objetiva" de la "realidad histórica".

Para la profesora Gomez, la verdad también es una instancia a la que se accede a través del estudio. Por ejemplo, critica al presidente del centro de estudiantes porque habla de "la plata que debemos a otros países" y no de "deuda externa". Según Gomez, la expresión es producto del desconocimiento, "porque este chico repite lo que le dicen". Sin embargo la profesora no le ha preguntado por qué habla de este modo ni puede probar quienes "le dicen", aquello que "repite". En una charla con una docente escuché decir al presidente del centro de estudiantes que él hablaba de este modo porque así "los chicos me entienden". Sin embargo, como la profesora Gomez no estaba de acuerdo con lo que este chico expresó delante de su clase, descalifica su discurso situándolo como producto de la desinformación y el desinterés por el estudio, del mismo modo que la profesora Rucci.

Los casos de la profesora Gimenez y de Romano son más complejos, en ellos/as no encontramos un solo eje para interpretar la historia como en las otras dos profesoras, sino varios. Sin embargo la profesora Gimenez tiene un discurso explícito sobre la "objetividad" y afirma que esta se funda en la capacidad del sujeto que analiza de situarse en el lugar del analizado.

Con respecto a la conquista de América, considera que fue opresiva para los aborígenes, pero que es necesario ser "objetivos", porque "nosotros hubiéramos hecho lo mismo". La profesora construye aquí un "nosotros" que confunde a los/as aborígenes americanos con la población actual de América Latina, y por otro lado sostiene que este sujeto que ha construido, en tanto humano, actuaría del mismo modo que lo hicieron los/as españoles/as.

La "objetividad" tiene aquí, por un lado un elemento valorativo que se construye reconociendo el "egoísmo de los seres humanos" y por otro lado un costado moral, no se puede denunciar aquello que potencialmente realizaríamos. De modo que la historia debe ser una disciplina en la cual no se critiquen procesos opresivos porque "el poder vuelve egoístas a todos". Criticar la opresión y la devastación de la conquista sería salirse de la "objetividad", sería juzgar algo para lo cual no estamos capacitados porque sin que haya pruebas se supone la culpabilidad de quien realice una crítica. Nuevamente, aquí la objetividad, que supuestamente debe fundarse en la observación, se funda en un supuesto histórico contrafáctico, que de haber tenido una dirección inversa la conquista, los rasgos identificados como negativos se hubieran dado igual. La objetividad se funda en una adaptación del imperativo categórico kantiano²³, que de norma ética, se convierte en criterio epistemológico.

La profesora Gimenez, por lo tanto, también apela a una interpretación de la historia libre de valores, y consecuentemente, un conocimiento que es reflejo de la realidad y por tanto, al no estar teóricamente constituido, resulta una verdad única. La verdad, para Gimenez, es que todos los seres humanos son "egoístas", quien no comparta esto, "habla desde teorías, pero no entiende lo que pasa todos los días". Porque en los libros "hay mucho idealismo", pero "en la realidad que vivimos las cosas son diferentes". El "egoísmo", de la misma manera que el "individualismo", se presenta también de este modo como autoevidente.

Por otro lado, esta mirada sobre el "egoísmo" es profundamente ahistórica, ya que el correlato empírico no es el conjunto de la historia y de las sociedades, sino "lo que pasa todos

23 Cfr. Kant. 1913.

los días". De este modo se acepta que la experiencia cotidiana de una profesora en la Argentina contemporánea es suficiente como correlato empírico para afirmar el "egoísmo" del conjunto de la humanidad.

Como hemos señalado antes, la búsqueda de técnicas por parte de la profesora Gimenez, es otro de los elementos que presupone el carácter acabado y neutro del conocimiento. Todo lo que se puede afirmar correctamente sobre la historia pareciera ya existir, el/la docente simplemente debe encargarse de encontrar como transmitirlo, por eso el interés se centra en las "técnicas", las "actividades", los "trabajos prácticos". Discutir sobre el contenido de la disciplina histórica es realizar una discusión de "teorías" que no posee ningún valor. Por esta razón, cuando el profesor del curso de formación docente propone una interpretación de "El nombre de la rosa" que implica la distinción conceptual entre capitalismo y feudalismo, los/las docentes que cursan se enojan y demandan que les expliquen cómo usar la película. El profesor propone una discusión teórica y los/as docentes no reconocen la existencia de la misma, el conflicto deviene de la confusión de la esfera conceptual con la técnico-pedagógica.

En el caso del profesor Romano, podemos decir que reconoce la existencia de diferentes interpretaciones, pero no las trabaja con los/as chicos/as como herramientas de interpretación diversas, sino como información que deben repetir. En una de sus clases, por ejemplo, el profesor enseña el concepto de "generación", que afirma haber extraído de Ortega y Gasset. Se reconoce explícitamente el carácter teórico del concepto, que además no se entiende sólo como un correlato empírico sino que se atribuye al pensamiento de un autor. No obstante, no se le pide a los/as chicos/as que utilicen este concepto como herramienta de análisis para aplicar a un texto que relate alguna situación histórica. Por el contrario, se exige que lo enuncien y expliquen.

De este modo, el objeto de la historia como disciplina no son sólo los hechos, sino también los conceptos, pero estos no aparecen como herramienta interpretativa, sino como recurso enciclopédico importante para una educación completa. La forma en que arma la clase, preocupándose por que "entiendan" su interpretación, situándola como la válida, en vez de generar una discusión sobre interpretaciones, tiene implícita también esta idea de la objetividad de la interpretación.

La teoría aparece mencionada muchas veces, pero no se la utiliza para analizar, el docente no da esta tarea a las/os chicas/os, pero tampoco la realiza él, ni ofrece un texto donde se esboce. El profesor considera que la antropología es más importante que la historia, pero

desconoce a Levi-Strauss y no puede nombrar ninguna teoría antropológica ni realiza ninguna interpretación teórica desde alguna escuela de esta disciplina. Por lo tanto su afirmación teórica es un enunciado enciclopédico que denota una opinión frente a una lectura del texto de Braudel, y no una herramienta que sirve al/a la docente como intelectual para pensar la historia.

Un chico, por ejemplo, lee a Sartre, y el profesor opina que "no se complique tanto", se desinteresa por esta lectura teórica, aunque felicita a su alumno por ser "muy lector" y se enorgullece de que "en este colegio da gusto dar clase porque los chicos estudian mucho". Nuevamente la teoría no tiene gran importancia sino como ilustración.

Si observamos en el cuadro del profesor (Ver sección siguiente "Construyendo la clase") veremos que los conceptos que los alumnos deben manejar aparecen desarticulados de los procesos históricos concretos y no se los trabaja en referencia a ellos, sino en sí mismos. Es interesante observar que los conceptos se presentan sueltos, nunca están integrados a una teoría o a una interpretación más general, pero además, la diversidad conceptual nunca es expuesta, el hecho de que se enumeren conceptos que conducen a interpretaciones diferentes nunca es explicitado, en ningún caso se afirma que un concepto entra en contradicción con otro o se establecen discusiones entre ellos. De este modo, la diversidad se presenta de un modo "disecado" que no permite comprender las diferencias y oposiciones en las interpretaciones de la historia y la intervención de las teorías como factores clave que generan las oposiciones en las construcciones de relatos históricos. Cuando se consideran los procesos históricos en clase, el profesor Romano recae nuevamente en una visión de verdad única, al igual que las otras tres docentes.

La clase del profesor Romano se divide en momentos en los cuales se explican los conceptos y momentos en los cuales se habla de historia. Estas dos instancias parecen no tener conexión y no entablan una relación en ningún momento.

En una clase, por ejemplo, el profesor les pide a las/os chicas/os que fotocopien unas páginas de un texto de Dorfman (1970), y explica como comenzó a industrializarse Argentina a partir de la Primera Guerra Mundial. En la lista de conceptos que los/as chicos/as aprenden en clase se pueden encontrar varios conceptos que podrían relacionarse con este relato, como los de "estructura", "proceso", "periodización", "crisis", "vida económica", "capitalismo". Sin embargo, en esta ocasión no recurre a ninguno de ellos. Señala como cuestión fundamental la fecha de 1914 para el comienzo de la industrialización en el país. En otra clase, más adelante,

el profesor explica la forma en que la crisis del treinta dio otro impulso a la industrialización en Argentina. Sin embargo, resulta significativo que no se utilicen conceptos como los de "Modelo Agroexportador", "Modelo de sustitución de importaciones", que están tan extendidos en los estudios sobre la historia económica de la época. Esto impide por ejemplo, que se caracterice a la industrialización local como un proceso de tipo periférico donde se produce para el mercado interno. El conjunto del relato convierte a la historia en datos aislados sin conceptos que le otorguen sentido. Los conceptos se retiran a un área aparte donde se aprenderán como definiciones.

Construyendo la clase

Como hemos visto, el interés del cuerpo docente no se centra en la forma de concebir el conocimiento ni en las teorías de la historia. En cambio, la preocupación por la construcción de la clase, de las estrategias a desarrollar en ella, resulta fundamental para comprender las concepciones de los/as docentes, ya que para estos la preocupación por la pedagogía ocupa un lugar destacado.

En la primer encuesta mencionada en el apartado anterior podemos ver que muchos de los temas de interés docente son pedagógicos. En los/as cuatro docentes cuyas clases observamos, este interés por la pedagogía se manifiesta en las estrategias de enseñanza que utilizan en las clases.

Llamamos estrategias de enseñanza a las herramientas a las cuales recurre el/la profesor/a para lograr atraer la atención y el interés de los/as chicos/as y a partir de aquí lograr que aprendan. La reflexión que estaba ausente en el tema epistemológico, no obstante, surge y se acentúa en el pensamiento de los/as docentes acerca de como se puede llevar adelante la mejor estrategia de enseñanza.

La profesora Rucci, por ejemplo, desarrolla una tarea central en la clase, relatar la historia. Es evidente que la profesora realiza un gran esfuerzo al respecto, los/as chicos/as registran esto cuando expresan que cuando la profesora habla "es como si te contara un cuento". Relatando, la profesora logra acaparar la atención de la clase, en general es raro que los/as chicos/as hablen mientras ella se encuentra explicando.

El relato de la profesora resulta sumamente atractivo para los/as estudiantes. Mi experiencia personal es que el modo en que utiliza los tonos, la forma en que acentúa determinadas partes frente a otras, los gestos faciales, el desplazamiento en el aula, etc., "atrapan" la atención. Los/as chicos/as cierran sus carpetas, se sitúan cómodamente en sus asientos, sostienen sus cabezas con sus manos, y se preparan para escuchar.

La profesora comienza la clase pidiendo silencio y anunciando que comenzará a explicar. Los chicos se posicionan, y ella se dispone a relatar. En primer lugar la profesora titula el relato que realizará a continuación detallando de que tratará. La docente comienza entonces a desplazarse a lo largo del aula, por los pasillos mirando y retando a alguno de los/as chicos/as que pudiera estar hablando. Se desplaza lentamente, para no distraer con los movimientos de su cuerpo el hilo del relato. En la gestualidad de la profesora Rucci se trasluce cierta teatralidad para acentuar las partes del discurso que le parecen más relevantes.

Si bien no se reconoce conciente o explícitamente esta teatralidad como tal, la profesora afirma que es necesario "explicar bien para ser un buen profesor", hay que ser "claro", "hablar para que los chicos entiendan", etc. La profesora no afirmó en ningún momento nada respecto de su gestualidad. Pero en ninguna ocasión por fuera de clase pude observar los mismos manejos faciales que realiza cuando relata la historia.

Para comprender mejor el modo en que la profesora sitúa al relato como estrategia de enseñanza recurriremos a una ejemplificación con una clase en particular.

-La Semana pasada hablamos de la edad media -dijo la profesora Rucci- y vimos que se dividía en tres partes. Estas tres partes son la Alta edad media, la Edad feudal y la Baja edad media.

Mientras la profesora nombraba los períodos la seguían algunos chicos que repetían en voz baja lo que ella decía.

-Exactamente -les respondió la profesora y continuó mientras se desplazaba hacia el fondo del aula- En la Edad media se van a producir desórdenes de todo tipo, cultural, económico, político, etc. De todo tipo. Piensen que de una importancia tan grande que se le daba a la cultura en Roma, que había tanto dinero para la cultura, de golpe penetran un montón de grupos.

Mientras la profesora relataba una de las chicas aseveraba con rostro serio:

-Otras culturas...

-La vida del hombre -explicaba la docente desde el fondo del aula- cambia tanto, que de ser un típico habitante de las ciudades, pasa a tenerles horror. Ese hombre que va a vivir al campo, en caso de que tenga una buena situación económica se compra un castillo. Pero si ese que va al campo no tiene dinero, es decir, la situación de la mayoría, tiene que ofrecer sus servicios al que tiene plata. entonces frente a esta situación ocurre un hecho insólito, el **contrato**. Este **contrato** es entre el señor del castillo y el campesino.

-...el que trabajaba en el campo... -asentía uno de los chicos.

-El campesino debe trabajar en el campo -y mientras pronunciaba estas palabras nuevamente se desplazaba hacia el pizarrón- y el señor debe protegerlo. Es un **contrato**, como cuando se alquila una casa, un **contrato** donde firman dos personas y hay cláusulas. En el caso de las cláusulas entre campesino y señor feudal está el **homenaje** y el **beneficio**. ¿Ustedes saben que significa esto?

Uno de los chicos respondió algo con un volumen imperceptible. La profesora lo miró pero siguió con su relato sin prestarle atención. Desde la puerta de entrada al aula, al lado del pizarrón continuó.

-El **homenaje** y el **beneficio** se representan en un rito. En este rito el campesino se rendía de rodillas ante el señor feudal y el señor feudal, a cambio de esto le prometía protección... ¿Por qué tomo este tema tan fundamental? Porque esto es lo que hace que las ciudades queden desiertas, que los hombres se vayan a los campos. En la ciudad quedan los invasores.

-Los (h)unos y los otros -bromeo un chico (que llamaremos Victor).

Sin prestar atención al comentario la profesora prosiguió y comenzó a acercarse a un grupo de cuatro chicos que murmuraban.

-Los germanos eran los que más molestaban... -se detuvo un instante de manera abrupta frente a donde estaban los cuatro chicos y con un sorpresivo cambio de tono agregó- y hay otros que no son germanos pero molestan igual -esbozó una sonrisa y dirigió su mirada hacia mi.

Los chicos se callaron y la profesora detuvo su explicación. Se dirigió al pizarrón.

-Presten atención a lo que voy a marcar.

En el pizarrón había un mapa de Roma antes de la caída de las culturas que habitaban el resto de Europa en su tiempo, la profesora pidió ayuda para colocar otro que representaba la caída del imperio.

-Lo que yo estoy explicando lo pueden ver en los dos mapas. Piensen donde están los

pueblos aquí -señaló toda la zona al norte del Imperio- y hacia adonde se dirigieron -su mano sobrevoló el segundo mapa indicando la zona mediterránea de Europa.

-La tribu de los Mongoles que más venía eran los hunos ¿no? -preguntó el mismo chico (Victor) que ya antes había mencionado esta cultura en broma.

La profesora asintió pero no le dio mayor importancia al comentario.

-Entre los que invadían estaban los alamanes -continuó.

-¿Cuáles? -gritó desde el fondo del aula Victor.

-...los alanos... -dijo la profesora buscando algo en el mapa con expresión de no poder encontrarlo- Bueno, no tiene importancia, es igual -agregó abandonando la búsqueda y rápidamente retomó el hilo de lo que venía diciendo -Este que ven acá es el Rhin -su dedo índice acompañó las palabras- los alamanes se ubicaban en la orilla alemana del río y después se desplazaron atravesando los límites que les marcaba el Rhin. También cruzaron el Rhin los francos, que estaban en la orilla francesa y los visigodos y ostrogodos que terminaron en España.

La profesora se esforzaba por marcar en el mapa cada uno de los pueblos o accidentes geográficos que nombraba.

-¿Los visigodos y los ostrogodos eran los mismos? -preguntó nuevamente Victor.

-En un principio sí, pero después se separaron -le contestó la profesora- y retornó a su explicación -la primer parte de la Edad media fue la más diferente, donde hubo más retroceso.

-Se mezclaron las culturas -dijo una chica que generalmente intervenía muy poco en la clase.

-El imperio era muy organizado y ahora con las invasiones había mucha desorganización -explicó Victor.

La profesora asintió y continuó.

-El hombre no encontraba el medio para volver a la cultura, después de tantas invasiones de pueblos extranjeros era muy difícil -cortó bruscamente y se dirigió con enojo a uno de los chicos- Vos que estas hablando, sentante allá adelante -y luego retomó su explicación con un tono tranquilo- comparado con otros períodos este parece muy incivilizado. Pero no es así, porque después cambia, es una situación de crisis -y continuando con la explicación cambió el tono del relato acentuando las palabras y desacelerando el ritmo- entre los invasores vienen los mongoles, que son de raza amarilla, altos y fuertes, acostumbrados a la guerra, muy grandes y muy brutos, iban a matar. Cuando los hunos llegaron a Europa, no les digo el terror que causó

Atila!

Esta última parte fue pronunciada por la profesora con un tono de voz más alto y marcado mientras se desplazaba un poco más rápidamente.

-Ah... -dijeron algunos chicos/as.

-Atila! -dijeron otros.

Muchos de ellos/as estaban asombrados y muy atentos, luego, en el recreo varios de los/as que entrevisté afirmaron haber sido atrapados por el relato. Les pregunté a cuatro chicos que parte de la clase les había llamado más la atención y respondieron: "lo de Atila".

El tono de misterio de la profesora adoptó había logrado que se centraran en el relato.

Aquí podemos observar como los chicos perciben y son captados por esta expresividad de la profesora. Cuando la profesora dice: "No les digo el terror que causó Atila!", los/as chicos/as se expresan de un modo que muestra que esto los/as impactó, como por ejemplo cuando la profesora afirma en otra clase que "Los espartanos mataban a los niños que nacían con dificultades físicas".

Antes de continuar el relato la profesora miró en silencio y con expresión de misterio a todos los/as que habían hecho alguna interjección de asombro y continuó lentamente, mientras se desplazaba nuevamente hacia el fondo del aula.

-Atila aparece en todas las historias como el rey de los hunos se le tenía mucho miedo, pero Atila era capaz y preparado. Él no lo demostraba porque le gustaba producir miedo. Atila... va a penetrar en la península italiana. Atila intentó atacar Europa, pero esta primera vez no hubo ni vencedores ni vencidos. Atila se retira. Esta vez Atila no pudo ganar porque los romanos y los germanos se aliaron contra él.

-Pero si los romanos y los germanos eran enemigos -protestó Víctor.

-Ante el peligro siempre aparece la unión, cuando se dieron cuenta que la única posibilidad de salvarse era la unión se unieron, y entonces Atila no pudo entrar en Europa. Pero al año siguiente de haberse retirado Atila vuelve a intentar.

En esta parte, el modo en que se repite Atila constantemente, las pausas, todo apunta a generar atención. La expresión de la profesora cuando Víctor interrumpe es significativa: primero un gesto de sorpresa con el que contiene la palabra que iba a decir, y luego una respuesta que más que un fundamento en algún conocimiento de la profesora apela a un supuesto axioma universal del sentido común, "la unión hace la fuerza", como le dice la profesora a Víctor cuando

termina la clase, huyendo rápidamente luego "porque quiero tomar un café".

-Pero ¿Cómo se alió el imperio con los germanos si el imperio ya había desaparecido?
-interrumpió otro chico.

-No, no había caído todavía el Imperio, lo que pasa que estaba en decadencia. Cuando Atila invade por segunda vez... ocurre un hecho insólito: El enorme ejercito de Atila no entra en Europa porque el Papa habla con Atila- Y aquí retorna el tono de misterio, desacelerado y marcando las palabras- No se sabe que fue lo que paso -y durante un instante calla antes de retomar la explicación nuevamente- El Papa también iba con un ejercito, pero no hubo lucha. Tal vez Atila se impresionó por las investiduras del Papa -nuevamente un instante de silencio- La cuestión es que Atila se retiró. No se sabe que aconteció. Atila quedó impresionado y se retiró...

Silencio durante unos instantes.

-Estaba loco -dijo Victor, de un modo que rompió la atmosfera de concentración que la profesora venía sosteniendo.

La profesora no respondió al comentario y Victor volvió a insistir con una sonrisa de complicidad:

-A lo mejor hubo algún acuerdo -dijo con un tono irónico y desencantador.

-Existe la posibilidad de que haya ocurrido eso..., pero es extraño, porque no se repartieron las tierras, ¿cómo podía ser que hicieran un trato y no se repartieran las tierras...?
-tuve la impresión de que la profesora pretendía volver al clima anterior.

Las miradas de los chicos estaban atentas, se habían dirigido alternadamente a la profesora y a Victor, según quien hablaba, ahora volvieron a mirar a Victor como esperando que dijera algo, pero solamente levantó las cejas y suspiro, luego, en el recreo, me contó que no sabía que responder pero no le parecía creíble lo que la profesora había dicho. Estas discusiones entre la profesora y Victor eran comunes, y solían terminar de este modo, con Victor callándose pero expresando descreimiento de algún modo, entonces la profesora continuaba con otra cosa, como lo hizo esta vez.

La profesora continuó con la clase.

-A partir de todas estas invasiones cambió la vida, los germanos se adaptaron a los romanos y se formaron nuevos reinos con características latinas. La gente de las ciudades se iba a los campos... ¿Y buscaban ayuda de quién?

-Del señor feudal -respondió Victor

-Muy bien, y los señores feudales iban teniendo cada vez más importancia, Europa queda dividida en feudos, ¿Quién tiene importancia política?, el señor feudal, ¿Y quién pierde importancia? -esperó unos instantes a que respondiera algún chico.

-Los reyes -acotó Victor dudando.

-Se pierde el espíritu de unidad que había en los reinos, los reyes pierden toda su importancia -y abruptamente anuncia- Terminé de explicar, ahora saquen las carpetas.

Se sintieron ruidos de bolsos, carpetas, los chicos se buscaron los materiales y se acomodaron.

-¿Por qué los germanos se acostumbraron a los romanos y no al revés? -gritó Victor por arriba de los ruidos de los chicos.

-Yo les aclaré que generalmente los reinos que se formaron tuvieron características germánicas pero no en todos los casos eran así. En algunos reinos habían prevalecido las costumbres germanas, pero eran la minoría.

-Pero ¿Por qué en la mayoría de los casos la influencia fue romana y no al revés, como en el caso de Alemania que no hablaban un idioma latino? -preguntó Victor nuevamente.

-Por la cultura que hicieron los romanos -dijo la profesora y empezó a dictar las siguientes preguntas:

- 1- Menciona las invasiones germanas y los países donde se ubicaron.
- 2- Los hunos ¿A qué raza pertenecían, quien era su jefe?
- 3- ¿Cuántas veces invadió Atila y con que consecuencias para Europa?
- 4- Realice una breve síntesis del fin del Imperio.
- 5- ¿Cómo estaban formadas las sociedades feudales?
- 6- ¿A qué se llamó homenaje y beneficio?

Mientras la profesora dictaba las preguntas, los chicos le pedían que espere, que dicte más despacio. Siempre que la profesora dicta se escuchan por atrás los "espere" o voces que repiten lo último que se acuerdan de lo que la profesora dijo, para que ella repita, dictando desde la última palabra que le dicen.

La profesora aclaró algunas de las preguntas después de dictarlas y pidió que fueran a

buscar los libros a la biblioteca.

Dejaremos para más adelante el análisis acerca del sujeto histórico que la profesora está considerando en esta clase y el modo en que lo hace. Por ahora, más que un análisis de contenido, nos interesa marcar las estrategias de enseñanza que desarrolla la profesora.

Podemos observar que el relato histórico se modifica a medida que la profesora va llegando a un punto que considera nodal según su concepción del proceso histórico. En este momento repite lo que afirma, les avisa a los chicos/as que presten atención, acentúa su gestualidad y realiza preguntas retóricas. Todas estas estrategias, se suman a un discurso que connota la muerte, la brutalidad, el asesinato, etc. No es este el único caso, ocurre lo mismo cuando la profesora habla de "los espartanos que mataban a los niños con dificultades físicas", cuando la profesora habla de Jesucristo "que murió en la cruz", cuando se refiere a toda una serie de situaciones en las cuales el sufrimiento se suma al énfasis que la profesora quiere poner en lo que está diciendo.

La cuestión de la brutalidad de Atila, también aparece como un elemento para impactar, es bastante significativo que la profesora afirme que Atila se autoconstruía una imagen de "bruto" para producir miedo. Los espartanos también eran "brutos", del mismo modo que algunos de los romanos que estaban en contra del cristianismo, y del mismo modo que algunos de los/as chicos/as que "hacen lío en clase".

Es importante notar, sin embargo, que la referencia a la muerte y la brutalidad es evidentemente un recurso del relato. Para comprender esto compararemos con la forma en que la profesora encara situaciones que tienen que ver con la muerte, pero que son más cercanas temporalmente.

La profesora, dialogó conmigo en innumerables situaciones, en muchas de las cuales relató cuestiones de actualidad, explicó a través del individualismo que los/as chicos/as son egoístas, etc. Sin embargo, todos los "defectos" que la profesora le ve a la "Argentina actual" no incluyen las consecuencias de la desaparición de treinta mil personas durante la dictadura. Cuando le pregunté a la profesora si pensaba que este genocidio tuviera consecuencias en el presente, la profesora me dijo que "ya habían muerto, y no se puede estar siempre hablando del mismo tema, yo ya estoy cansada de que hablen de los desaparecidos en todos lados".

La actitud ante la muerte aquí es diferente. En el relato en clase, la profesora refiere a la muerte para dar énfasis, en el mismo momento en que modifica su tono para atraer la atención

de los/as chicos/as. Sin embargo, no hay ninguna situación de muerte de las que se relata que pueda resultar mínimamente cercana a la experiencia de una persona en la actualidad.

Aquí podríamos pensar que la ausencia de situaciones más cercanas se debe a los temas que toca el programa de primer año de historia. Sin embargo, como vimos, la profesora niega la importancia de los treinta mil desaparecidos, en esta situación no toma la muerte para destacar un proceso histórico. Cuando se nombra a la muerte y la brutalidad, a la violencia, se la presenta en situaciones en las que la docente considera fundamental que los/as chicos/as presten atención, sin embargo, el impacto que la profesora busca es el de un relato ficcional. Unos instantes después de que la profesora ha hablado de muerte, y que los/as chicos/as han prestado mayor atención, la profesora comienza a dictar preguntas y el grupo no queda conmovido por la muerte relatada, sino que nuevamente comienza a realizar bromas, buscar sus carpetas, etc.

En una clase que presencié en la cual se habló de los treinta mil desaparecidos, la muerte apareció de otro modo, porque los/as estudiantes continuaron impactados con el tema aún luego de que terminara la clase. En cambio, en la clase de la profesora Rucci, la muerte tiene un carácter más ficcional, es una estrategia para que presten atención y luego olviden, como cuando uno termina de ver una película que no hace referencia a ningún hecho real.

El carácter ficcional y de estrategia de enseñanza que posee la muerte se hace evidente cuando notamos que sólo aparece en las situaciones en que la profesora pretende acentuar su discurso con todos los recursos posibles. También en las invasiones germanas en general hubo muertos, y sin embargo, la profesora aquí se centra en el arrasamiento de las ciudades y la ruralización en vez de destacar la muerte. De hecho, muchas de las situaciones que relatan contienen implícitamente muertes, pero que no se destacan explícitamente.

Luego del relato, la profesora Rucci recurre a las preguntas que los/as chicos/as deberán buscar en el manual para volcar en las carpetas. Estas preguntas orientan hacia una respuesta que reconstruye el discurso de la profesora durante la clase, a manera de catecismo en el que se repite para fijar en la memoria. Finalmente, el examen funciona como instancia en la que la profesora evaluará si el/la estudiante puede reproducir su discurso.

De hecho, la profesora exige a los/as estudiantes que realicen la misma tarea que ella lleva a cabo. Rucci repite año tras año la misma clase, según afirma uno de los chicos que repitió, "siempre dice lo mismo, cuando habla me acuerdo de lo que escuche el año pasado y es igual".

El contenido del relato de la profesora puede extraerse de cualquiera de los manuales de secundaria, y la profesora, de hecho, da una hojeada al libro antes de comenzar a relatar. Sabemos que no ha consultado otros materiales en los últimos veinte años, como ya hemos afirmado, por lo tanto la profesora construye un relato que tiene una interpretación propia, y una visión propia, pero reproduciendo partes de los contenidos de los manuales.

El caso de la profesora Gomez es diferente, en su clase los relatos son breves y están intercalados dentro de otras actividades que son las fundamentales. La profesora tiene como estrategia fundamental el trabajo de los/as chicos/as, más que su relato.

Cuando llega les pide a los/as estudiantes que "saquen las carpetas" y luego comienza a dictar preguntas que deben ser buscadas en equipo, o escribe en el pizarrón un cuadro sinóptico con lugares vacíos que debe ser llenado.

Los/as chicos/as no consideran que esta sea la mejor forma de trabajar, porque "así nos aburrimos", "cuente usted profesora". Esta actitud, por otro lado, es coincidente con la que habíamos observado en los/as estudiantes del curso de Rucci, ya que ellos/as afirman que cuando la profesora habla "es como si te contara un cuento".

La profesora Gomez considera que no es bueno que ella explique solamente, porque "los chicos se quedan mirando pero en general no te prestan atención". Por el contrario, "sí vos a los chicos los haces trabajar y les calificas la carpeta, para ver si hacen todo, no les queda más remedio que prestar atención a lo que estas dando en clase". Los/as chicos/as, escucharon esta explicación a la profesora varias veces, y afirman que la profesora "nos hace trabajar porque no tiene ganas de trabajar ella"; en cambio, la profesora afirma que los/as chicos/as protestan, porque "no les gusta hacer nada", "no tienen ganas de leer del libro y ponerse a escribir".

Cuando se conforman los equipos, es evidente que no se trabaja grupalmente. Algunos equipos se reparten las tareas, "vos haces la pregunta uno y dos, yo la tres y la cuatro y él la cinco y la seis", le decía una chica a sus dos compañeros de equipo.

Este conflicto, consistente en acusaciones mutuas acerca de quien es el/la que trabaja y quien no, lo entendemos en un sentido de interrelación entre la estrategia de enseñanza de la profesora y los/as chicos/as. No se pretende establecer un juicio evaluativo al respecto, pero resulta importante registrar el tipo de respuesta que tiene para los/as estudiantes la estrategia utilizada por el/la docente.

En este sentido, los/as chicos/as también poseen estrategias, que podríamos llamar de

recepción, que no tienen objetivos pedagógicos, como en el caso del cuerpo docente. Si bien analizaremos en un capítulo aparte a los/as chicos/as, nos interesa señalar que estas estrategias de recepción responden al lugar donde los/as estudiantes sitúan a la materia "historia".

El hecho de que los/as estudiantes consideren, como mostraremos luego, que la historia es una disciplina que no tiene sentido para su vida cotidiana, sus posibilidades laborales, su capacidad para comprender y manejarse en el mundo, etc.; genera una estrategia de recepción en la cual lo importante, para la mayoría de los/as chicos/as es "zafar". Sin embargo, no debemos entender esta conducta como producto de "adolescentes" que de modo "natural" no se interesan por estar en la "edad de la pavada".

La estrategia de enseñanza de la profesora Gomez incluye el relato, pero sólo en parte, no como característica dominante de la clase. Luego de una breve explicación, la profesora asigna a los/as chicos/as una tarea. Generalmente la profesora elabora un cuadro sinóptico en el que sitúa como encabezado el tema central. Desde aquí parten flechas a subpuntos titulados como "características", "causas", "consecuencias", "fecha", etc. Los cuadros referidos con estos nombres deben ser completados por los/as chicos/as a partir de una búsqueda en el manual.

Esta búsqueda generalmente se realiza en grupos, y los/as chicos/as intentan buscar párrafos breves u oraciones que puedan copiar textualmente y que respondan a la información que la profesora demanda. En muy pocos casos evitan copiar textualmente para resumir con sus palabras. Los/as chicos/as, entienden esta actividad en términos de "encontrar lo que la profesora pide". Durante la clase se escuchan a cada instante expresiones como "lo encontré", "acá está lo de las consecuencias", "no, no es esa parte que vos decís, es esta otra", "a ver busca en la otra página".

Los/as estudiantes entienden que su tarea es identificar en el manual aquella parte del discurso que la profesora esta requiriendo que se recorte para situarla en el marco del cuadro sinóptico. Es decir, la tarea es fundamentalmente de identificación de la información a través de la lectura y posteriormente de reubicación de lo hallado en el marco del cuadro. La profesora considera que este tipo de actividad requiere una "participación activa" de los/as estudiantes en la clase, y por eso opta por este tipo de práctica en oposición al relato histórico.

En ocasiones, la profesora no utiliza cuadros sinópticos, sino preguntas, o demanda que los/as chicos/as busquen palabras en el diccionario para que se pueda comprender alguna situación histórica. Los términos a buscar denominan: tipos de régimen político, como

"oligarquía", "democracia", "aristocracia", etc.; lugares geográficos: "Niza", "Roma", "Grecia", etc.; o términos del vocabulario histórico y actual en general, como "colonia", "imperio", etc.

Otra de las actividades que la profesora asigna regularmente es la identificación de situaciones históricas en un mapa comprado de la zona geográfica correspondiente. En este sentido la profesora considera que no es necesario que los chicos "calquen" los mapas, ya que esta no sería más que una tarea manual que se puede realizar pero que no es necesaria.

Estas actividades conforman de conjunto la estrategia que despliega la profesora Gomez, que suele preocuparse por comprar libros "caros, pero que los necesitas porque vienen con tareas muy buenas para que los chicos trabajen ellos mismos como si fuera un taller". La idea del taller donde la profesora no monopoliza el discurso está presente con frecuencia en su discurso acerca de como debe dictarse clase.

Sin embargo, la idea de "participación" que la profesora desarrolla resulta restrictiva. El lugar "activo" de los/as estudiantes no va más allá de la identificación y traspaso de la información de un lugar a otro, la "participación" no incluye en ningún caso una discusión acerca de los procesos históricos en juego, de las perspectivas diversas acerca de ellos, de aquello que los/as chicos/as consideran como temas relevantes o perspectivas relevantes.

De hecho la visión que tienen los/as chicos/as no es la de acceso a la toma de decisiones en el desarrollo de la clase. Un grupo de cinco chicas con las que sostuve una charla durante uno de los recreos, afirmaba que era muy difícil plantearle a la profesora que no les gustaba el modo en que ella encaraba la clase. Las chicas objetaban en primer lugar que muchas de las tareas que la profesora asignaba no se comprendían porque faltaba "la explicación de la profesora", en este sentido sostenían que "ella cree que nosotros estamos en la universidad y que entendemos todo solamente buscándolo en el libro, a mi me parece que tendría que explicar un poco más las cosas, porque a veces nadie entiende". Además de esto, las chicas planteaban que los datos históricos que la profesora pedía que reubiquen en cuadros, y las situaciones que tenían que memorizar, no tenían relevancia. Una de las chicas sostenía que "¿Para que queremos saber con que pincel pintó Juan hace dos mil años?".

La profesora Gomez no registra este discurso de sus estudiantes, no lo conoce, algunas chicas explican que esto ocurre porque "no se puede hablar con ella y si le decís algo se enoja". Sin embargo, presencié las clases de la profesora durante cuatro meses sin observar en ningún momento un enojo de la profesora frente a algún planteo, de hecho nadie objetó a la profesora

su metodología más que diciéndomelo a mi. Las chicas dijeron que la razón para esto tenía que ver con que ellas tenían miedo, y que la profesora "es muy diferente cuando estas vos, ojalá te quedaras todo el año, así no nos grita más, cuando vos no estás nos trata mal".

Resulta significativo que la profesora Gomez, que a pesar de las limitaciones en el tipo de participación que plantea, tiene un interés en desarrollar un rol activo en los/as chicos/as, sea objeto de severas críticas por parte de ellos/as. Podemos decir que en cuanto a la participación real no hay gran diferencia entre la profesora Gomez y la profesora Rucci, sin embargo, esta última, que no se propone conscientemente esta problemática no es cuestionada por los/as estudiantes, salvo, precisamente, cuando "dicta preguntas", que de todos modos ocupan un lugar marginal en la clase.

Pasemos ahora a describir la estrategia de enseñanza de la profesora Gimenez. Ya habíamos dicho que para esta docente, la cuestión de las actividades "novedosas" y "atractivas" revestía un interés destacado. Esta postura se refleja en su clase más pronunciadamente que en el caso de la profesora Gomez. Si bien esta última, como vimos, compra libros con "actividades", la profesora Gimenez no se limita a estos sino que trae a clase videos especialmente realizados para adolescentes, documentales, fuentes que los/as chicos/as deben explorar, exige investigaciones a realizar con material de bibliotecas etc.

Para una de las clases, por ejemplo, la profesora trajo un video sobre la "conquista de América". Describiremos esta clase, incluyendo el material, porque esto nos permite demostrar claramente el modo en que se desarrollan este tipo de actividades:

La profesora comenzó a explicar:

-Esta película que vamos a ver está hecha por latinoamericanos -en el momento en que dijo esto me miró- digo esto porque en el programa nosotros hicimos una alteración. La independencia, la revolución de Mayo, se ven siempre, entonces es mejor que se vean otras partes (24). Digo esto porque la película, en parte, es para que veamos el tema de la

24. Esta afirmación de que la independencia se ve siempre es frecuente entre los profesores, muchos de ellos han dejado de prestar atención a este tema, relegándolo. A través de las entrevistas que realizamos notamos que el tema parece no enseñarse "porque se ve siempre". Una de las preguntas que nos planteamos es si la verdadera razón de este abandono no tiene que ver con la pérdida de credibilidad, con una estrategia de los profesores frente al descreimiento y desinterés por los contenidos de sus materias. Para comprender porque realizamos esta interpretación leer el capítulo denominado "Los chicos, la historia, la escuela".

De todos modos, aunque esta afirmación sea frecuente, no siempre se cumple como veremos más adelante, no tenemos seguridad de que todos los profesores que escuchamos opinar sobre el desgaste de temas como

independencia latinoamericana, pretende compendiar lo que no vamos a ver. La independencia queda para las últimas unidades y tal vez no lleguemos a ver.

Noté que hizo un gesto dirigido a mi que yo interpreté como de orgullo por su innovación. La profesora considera constantemente cuáles son los temas que se repiten demasiado a lo largo del programa de historia del secundario e intenta pasarlos rápidamente, incorporando alguna manera novedosa de verlo. En otro año, la profesora había tomado la decisión de comenzar el programa desde el presente en Argentina, yendo progresivamente hacia atrás en el tiempo. Al igual que otros/as docentes que aplicaron esta metodología, la fundamentación era que de este modo se ven los temas que nunca suelen verse.

Comienza el film. Aparece una lista con la gente que trabajó en él. Luego aparece, grande, ocupando toda la pantalla, el logo del quinto aniversario del gobierno español, la película está subvencionada por el gobierno español, aunque la profesora dice que "esta hecha por latinoamericanos". La fundación que la realizó se llama "Cinco Siglos". Comienza la historia mostrando unos barquitos de cartón entre unas olas también de cartón que se mueven. Me causó gracia, los chicos se rieron. La cámara focalizó en el carajo de uno de los barcos, donde había un muñeco que se despertaba con ojos sobresalidos, refregándose los ojos, para después gritar "¡Tierra!" en dirección a la cubierta, entonces se sucedieron retratos de Colón y pinturas de las carabelas. Apareció una isla donde se escondían dos indios que espiaban la llegada de Colón y se preguntaban "¿De donde es ese barco?". Tras esta pregunta unos muñecos representaban el desembarco, Colón clavaba un palo en la tierra y empuñando una espada ofrecía a los marinos un discurso de agradecimiento a Dios por haberlo traído a estas tierras.

De repente una voz con tono misterioso anunciaba "pero hubo otra historia...", y comenzaba un relato sobre Bartolomé de las Casas, "un cura que dejó escritos del momento de la conquista". El video mostraba un retrato de él y unos dibujos en blanco y negro que no se entendía si eran contemporáneos o habían sido hechos por Bartolomé de las Casas. Una voz hablaba en nombre de él y decía haber visto atrocidades, entre ellas se encontraba un caso en el cual para mantener malignos a los perros les hacían comer indios vivos y Bartolomé aseguraba haberlo visto. Tampoco se decía si esto estaba escrito en un texto de él o si simplemente se intentaba reconstruir lo que él hubiera dicho. El video continuaba diciendo que después de esto habían seguido "las otras voces", que decían cosas diferentes acerca de lo que había ocurrido en

la independencia, realmente los obvian en sus clases.

la colonización (25). Entonces se mostraba una serie de libros contemporáneos, entre ellos pude ver "Las venas abiertas de América Latina" de Eduardo Galeano, y otros libros que no reconocí pero que por sus títulos eran contemporáneos. El video estaba trazando un hilo de continuidad entre lo que decía de las Casas y estos libros. Se decía que en ciertos períodos, como durante las dictaduras, estos libros habían sido prohibidos.

En ese momento el video cortaba lo que venía relatando y mostraba a cuatro o cinco personas que estaban viendo esto y comentaban: "y nosotros... ¿Qué podemos hacer?, ¡Hagamos algo!". Y entonces proclamaban: "manos a la obra" y la pantalla mostraba un cartel en manuscrita: "Primer Capítulo". El video quería presentar la historia de Latinoamérica en forma

25. El tema de lo que llega de la producción de los historiadores a la enseñanza media ha sido una cuestión que preocupó a los historiadores. La revista "Entre pasados" por ejemplo, en su primer número, tiene un artículo sobre esta cuestión. Al revés de lo que suele creerse acerca de que no llega nada de la producción actual de los historiadores, lo que ocurre es que no llega de manera masiva, planificada, o por medio de algún programa del estado que organice el traspaso. Además, no llega tal cual se la entiende a esta en los medios académicos, sino que por lo contrario es resignificada y utilizada de diversos modos por los profesores. El error acerca de que no llega la información tiene que ver con intentar buscar la conexión por medio de los manuales, que muchos profesores, como la profesora Gimenez, no utilizan, recurriendo a otro tipo de materiales, como este video. Ciertas cuestiones como "la otra historia", o el recurrir a este tipo de comentarios de Bartolome de las Casas, son lugares comunes en los ámbitos académicos.

La historia vista desde la otredad es tanto una perspectiva de la antropología como de muchas corrientes historiográficas actuales. Con respecto a lo que el video dice de Bartolome de las Casas, por ejemplo, se pueden encontrar muchas similitudes con un texto escrito recientemente:

"El capitán Alonso López de Ávila prendió una moza india y bien dispuesta y gentil mujer, andando en la guerra de Bacalar. Ésta prometió a su marido, temiendo que en la guerra no la matasen, no conocer otro hombre sino él y así no bastó persuasión con ella para que no se quitase la vida por no quedar en peligro de ser ensuciada por otro varón, por lo cual la hicieron aperrear [morir devorada por los perros]. Diego de Landa. Relación de las Cosas de Yucatan, 32" (Tzvetan Todorov. 1987. La conquista de América. El problema del otro. México. Siglo XXI).

El párrafo citado es el epígrafe con el que se inicia el libro, cuyas intenciones son parecidas a las del video, aunque constituya una investigación mucho más cuidadosa:

"Escribo este libro con el fin de que no caiga en el olvido este relato, ni otros miles más del mismo tenor. A la pregunta de cómo comportarse frente al otro no encuentro más manera de responder que contando una historia ejemplar: la del descubrimiento y conquista de América." (Ibidem, contratapa).

Aunque las conclusiones de la profesora son diferentes de las del libro, en un caso la profesora concluye que las arbitrariedades son inherentes al ser humano, y el libro por lo contrario muestra un ejemplo para pensar modos diferentes de relacionarse con el otro, la historia que los dos construyen, tomando la idea de la "otredad", tienen una orientación común.

de noticiero. Había una mujer y un hombre tras una barra que tenía un cartel donde estaba escrita la palabra "Latinoamérica". Comenzaron a enumerar hechos históricos sin ningún orden ni continuidad en el tono monótono del noticiero.

Las "noticias" anunciaban: "Habían muchos indígenas, cincuenta millones. De esto quedaron testigos y testimonios. En América vivían, antes de la llegada de los españoles: Chibchas, Incas, Araucanos, Tupi-guaraníes, Esquimales, [...] [se nombraron muchos más]" Cada grupo étnico que nombraban, se mostraba en la pantalla imágenes de personas u objetos pertenecientes a él. Luego se denunciaba que "Cien años después había solamente cuatro millones de indígenas". Apareció entonces una imagen de Europa con el comentario de que "después del descubrimiento todo iba a cambiar, los árabes y los turcos que acosaban a Europa y eran un obstáculo en las rutas con oriente ya no iban a ser un problema, el centro iba a dejar de ocuparlo el Mediterráneo, ahora el Atlántico sería el rey de los mares".

Después, en la pantalla se veía un mapa de América y unas voces repetían hasta el hartazgo: "¡Oro!, ¡Oro!, ¡Oro!, ¡Oro!...", mientras el mapa de América se remplazaba por estatuillas, templos y otros objetos, todos de oro. "Europa quedó fascinada ante tanto oro, ante todo el oro de América y muchos murieron extrayéndolo" igual que más tarde ocurrió con la plata. Entonces, entre las imágenes comenzaba a cobrar fuerza el contorno de un mapa del Alto Perú que iba quedando sólo, se señalaba la ciudad de Potosí: "una de las más grandes de su tiempo", y se explicaba que esta ciudad, que era "esplendorosa", "existía a costa del oro". "Había un esplendor para algunos a costa de muchos otros, muchas personas murieron y el cerro de Potosí se vació en doscientos años".

De repente el hilo del relato pegaba un salto histórico y comenzaba a hablar de la "reforma agraria", como se llamaba uno de los capítulos. Mientras, se filmaba un cuadro de la Plaza Mayor llena de personas con paraguas, y la voz del video decía "después de la independencia los indígenas esperaban que se les dieran las tierras, los campesinos creían que se habían acabado sus penas, pero las elites criollas hicieron la revolución para ellas". Entonces se saltaba a la "guerra del Paraguay", y se explicaba que Brasil, Uruguay y Argentina habían devastado a este país "obteniendo a cambio, ningún beneficio y muchas muertes". Los únicos beneficiados habían sido los ingleses. Luego aparecían unos muñecos que representaban comerciantes ingleses (que ya habían sido mostrados antes como conspiradores que habían hecho posible las revoluciones latinoamericanas) que discutían en tono sarcástico sobre la guerra

del Paraguay como si ellos dispusieran totalmente de la situación.

Luego se decía que Inglaterra había perdido su hegemonía sobre el continente a favor de los Estados Unidos. Se mostraban con música tecno una serie de logos de multinacionales norteamericanas muy famosas y, posteriormente, se veía un mapa de la provincia de Salta y se hablaba de una multinacional que explotaba el quebracho y que había devastado los bosques de todo el noroeste y de Chaco.

Después seguía un muñeco que representaba un típico cantante de ópera arriba de un escenario, arriba de él colgaba un cartelito que decía "Ópera de Manaus" y se explicaba como se había destruido el centro de la selva amazónica con la excusa de que se estaban realizando investigaciones del instituto de lingüística de verano, cuando en realidad se estaban llevando todos los recursos naturales. Se comentaba que Manaus había surgido de la nada para convertirse en una gran ciudad. En toda esta zona se explotaba el caucho que se usaba en el primer mundo, que había sido descubierto por un tal Goodyear, lo mostraban a él trabajando con sus experimentos. Se decía que el gobierno de Brasil se había opuesto y que una dictadura militar tomó el poder permitiendo que se explotara el Amazonas.

A continuación se mostraba a Venezuela, Caracas, una ciudad que también había multiplicado sus dimensiones en pocos años, siendo muy rica en el centro pero con alrededores pobres muy populosos. Se decía que en Venezuela la fiebre del petróleo había permitido esto. Se mostraba el lago de Maracaibo con los pozos petroleros y aparecían muñecos de un presidente venezolano, un vaquero norteamericano y un inglés de traje. Estos personajes también fueron mostrados como los cómplices del golpe contra el gobierno civil en Brasil (Los gobiernos latinoamericanos tenían nombre y apellido, los extranjeros se representaban con personajes de cada nacionalidad que manejaban Latinoamérica como titiriteros, se decía que el petróleo en Venezuela se acababa)

Después de esto aparecía un muñeco con cara de Aldo Rico y vestido como Rambo que parece que en el video era una imagen sarcástica. Decía que nosotros los latinoamericanos teníamos en los americanos a nuestros mejores amigos, y que no se nos tenían que ocurrir "ideas raras" sugiriendo que algo podría ocurrir.

La profesora puso el cassette a rebobinar y en unos instantes los chicos empezaron a levantarse para ir al salón. Me levanté y la profesora dijo que iríamos al salón a "charlar las conclusiones".

En el aula la profesora le preguntaba a los chicos qué les había parecido la película. Nadie hablaba. Ella repitió, "¿Qué se podría decir como conclusión?". Un chico habló de la impotencia. La profesora dijo que "hay que ser objetivo porque como ustedes vieron, ¿Por quienes esta hecha esta película?" los chicos no respondieron "Por latinoamericanos, en la película lo dicen". La profesora decía que era un poco "subjetivo", porque el mismo video explicitaba que mostraban lo que se decía desde un lado pero que había otras cosas que se sostenían sobre la conquista. Explicó que no tenía que haber rencor contra España, ni contra Inglaterra ni Estados Unidos, y argumentaba: "Porque nosotros ¿Qué hubiéscmos hecho?", un chico respondió "lo mismo". "Claro hubiésemos hecho lo mismo si los que hubiéramos descubierto el territorio Europeo fuéramos nosotros, entonces no podemos culparlos, hay que ser objetivos".

Tocó el timbre, me acerqué a la profesora y me preguntó si había podido apreciar "la chatura, porque son muy afectuosos pero no rinden, son muy chatos. Es una satisfacción trabajar con ellos, porque a la mañana viene la flor y la nata de Barracas y rinden, pero son muy fríos, es diferente con ellos, son muy afectuosos"

La profesora Gimenez, no tiene como estrategia el relato, pero sin embargo, cuando trae videos logra un efecto similar, ya que los/as chicos/as permanecen en silencio y afirman que disfrutan de este tipo de actividad. Es significativo, en comparación con la profesora Gomez, que aquí no se acusa a la profesora de "no trabajar", aunque al pasar el video, la profesora no hace otra cosa más que estar en clase.

Generalmente los videos ocupan la mayor parte de la clase, luego, viene el debate, pero dadas las limitaciones de tiempo, este suele ser muy breve, cuando se está realizando toca el timbre del recreo y termina difuyéndose. La profesora se queja de esto, pero no retoma el debate a la clase siguiente, porque "lo tenés que hacer en el momento, después los chicos se olvidan y ya no sirve".

Por esta razón, la profesora, elabora una "conclusión" que ya esta preestablecida, y trata de conducir rápidamente los comentarios de los/as chicos/as hacia allí. En realidad, más que debate, podríamos decir que existen dos o tres participaciones y luego un cierre que establece la profesora, estableciendo cual es la interpretación correcta de lo que se ha visto.

La cuestión de la objetividad en términos de situarse en el lugar del/de la otro/a, no es sólo una perspectiva de la profesora sobre la historia, sino que se utiliza como estrategia de

enseñanza. La profesora suele traer fuentes y realiza preguntas dónde se le exige al/a la estudiante que exprese "¿Qué hubieras hecho vos en su lugar?" o sí "¿Había otra salida?", otra "solución posible". Estas preguntas respecto de cómo se ubicarían los/as estudiantes, son presentadas incluso para los exámenes, y la profesora las considera del siguiente modo: "Yo les tomo estas preguntas para que no sea todo memorístico, lo importante no es solamente que los chicos se acuerden de algo, sino que lo puedan razonar. Si vos le preguntas que hubieran hecho ellos los haces pensar y te das cuenta también si leyeron o no, porque si no leyeron es muy difícil que puedan responder".

El tipo de preguntas que la profesora elige para que no sólo reproduzcan información y que puedan realizar una reflexión apunta por un lado a su idea de objetividad; pero por otro lado, implica una concepción de la historia donde las decisiones éticas individuales son los criterios válidos de análisis. De este modo se hace a un lado la posibilidad de considerar procesos sociales, situaciones colectivas, factores económicos, contextos culturales, o cualquier otro aspecto que escape a la pregunta de "¿Qué hubieras hecho en su lugar?". Por otro lado, este ponerse en la situación de un/a sujeto analizado/a, es ajena a la idea de empatía o la planteo epistemológico de "comprender". La profesora no considera la posibilidad de analizar el comportamiento del individuo en el marco de sus propias concepciones, sentimientos, en el contexto de su matriz cultural; por el contrario, pareciera ser que las/os sujetos son intercambiables como si fueran *tabulas rasas* sin un contexto cultural.

Otro recurso de la profesora consiste en exponer una breve explicación y luego mostrarles a los/as chicos/as una cita de alguien de la época con preguntas debajo. Generalmente, en este caso también se exigen juicios personales a los/as estudiantes.

En otras ocasiones "los hago investigar". La "investigación" consiste en una serie de preguntas que hay que contestar con base en bibliografía que establece la profesora y que se encuentra en la biblioteca de la escuela (la docente esta informada sobre el material disponible). Si los/as chicos/as logran encontrar otros libros de los cuales puedan extraer información la profesora considera esto en el puntaje. A veces, la profesora directamente les da fotocopias para que "saquen las cosas de acá".

Una vez realizada la "investigación", que nunca es grupal "porque si no, no trabajan", la profesora elige a alguien para que exponga frente a la clase. A veces ese/a chico/a esta avisado/a desde la clase anterior, y entonces suelen traer fotos, cartulinas con cuadros, u otros materiales

para acompañar a la explicación. La profesora interrumpe, aunque con poca frecuencia y luego ella misma cierra la clase, con una "conclusión", del mismo modo que cuando se proyecta un video. Tampoco en estos casos existe un debate colectivo que abarque al conjunto de la clase.

La profesora toma un examen avisándolo con más de una semana de anticipación. Generalmente la fecha es negociada con los/as chicos/as, como afirma la profesora, "para que no coincida con pruebas de otras materias". De todos modos, a veces, las limitaciones de fechas que presentan los/as chicos/as son tantas que la profesora impone una fecha aunque no sea aceptada.

En algunas ocasiones, faltan más de la mitad de los/as chicos/as en la fecha del examen, entonces la profesora se queja. En una de las ocasiones dijo: "voy a tomar la clase que viene, pero a los que no vinieron hoy les pongo nota de concepto, salvo que me traigan un certificado firmado por un médico, así que díganle esto a los chicos que no vinieron, después no quiero que se vengan a quejar, ¿escucharon?"

Cuando la profesora toma examen y la mayoría desaprueba vuelve a explicar el tema brevemente y repite el examen. Generalmente, cuando la profesora toma esta decisión el clima en clase es tenso y los/as chicos/as permanecen en silencio, porque "si no la profesora te mata", o porque "tiene razón nunca hacemos nada", o afirman que "ella piensa que es la única materia que tenemos". Cuando esgrimen este último argumento, la profesora los reta diciéndoles que "yo soy demasiado buena, y a veces me toman por otra cosa", "yo les pregunté y ustedes me dijeron que para el día del examen no tenían nada de ninguna otra materia". En algunas ocasiones esto desencadena un debate acerca de si la fecha del examen era legítima o no, si fue impuesta por la profesora, si había tiempo para estudiar, si tienen muchas otras cosas que hacer, si era muy difícil lo que había que estudiar o la cantidad era excesiva, etc. Estos debates suelen durar entre quince y treinta minutos, en dos ocasiones llevaron una clase entera. Es interesante observar que en esta situación los/as chicos/as sí intervienen activamente y esgrimen todo tipo de argumentos, a diferencia de cuando se trata de un debate que tiene que ver con el contenido de la materia.

Los/as chicos/as, sin embargo, en general, consideran que la profesora "se preocupa mucho por nosotros", "quiere que las clases sean divertidas", pero aún así afirman que "lo que pasa es que ¿para qué te sirve todo esto?", "cuándo vas a buscar trabajo no necesitas nada de lo que dan en clase". Otros/as, afirman que "la profesora es buena, lo que pasa que la materia es re-aburrida". Los videos, en cambio, tienen éxito entre los/as chicos/as, que los escuchan con

atención aunque en algunos casos explican que "está bueno porque vos te quedas ahí mirando y ya está, lo que no me gusta es lo del debate".

Exploremos ahora el modo en que construye la clase el profesor Romano, cuáles son sus estrategias de enseñanza y sus reflexiones sobre el modo en que se debe encarar una clase.

En una entrevista me explicó como manejaba la clase, me preguntó si yo conocía a Bloom (1971, 1975). Le respondí que me parecía haberlo escuchado pero que no lo conocía, me mostró una tablita (ver documento) donde se encontraban los tres aspectos del aprendizaje. Según el profesor, esta era una división que existía desde Aristóteles, todo el esquema era de base aristotélica. Estos aspectos eran el cognoscitivo, el afectivo y el psicomotriz. Le pregunté si esto tenía algo que ver con Piaget y me respondió con un ejemplo: él había podido registrar estas operaciones mentales en una nena de once meses que relacionó el toma corriente con el enchufe y lo insertó en los orificios. Con esto entendí que me había querido decir que los procesos mentales no se adquirían con el tiempo sino que eran inherentes a la mente humana, como me explicaría en otro momento. Después agregó que el método no era "psicogenético".

La primer clase que observé pareció dedicarla a mostrarme sus "técnicas de aprendizaje". Había dado varios cursos sobre el tema, aunque "acá nadie me prestó atención", me explicó con un gesto de reproche mientras se detuvo antes de entrar al aula. Luego entramos, el profesor subió los escalones de una tarima donde estaba su escritorio, los alumnos se pusieron de pie para saludarlo y me miraron intrigados. El profesor me presentó y me dijo "por qué no se va a sentar en el banco que hay en el fondo" y pidió que alguno de los chicos se sentara conmigo y me mostrara lo que estaban haciendo. Al principio los chicos dudaron, pero después un chico de la fila contigua a la que yo estaba se sentó a mi lado.

Los chicos se acomodaron, hablaban un poco, se sentaban, hasta que todos estuvieron sentados mirando al profesor, que esperaba pacientemente al frente de todos los chicos, parado derecho y con una sonrisa, postura que me resulto solemne. Cuando hubo silencio el profesor aspiró una bocanada de aire, contuvo la respiración un segundo y con un gesto interesante dijo, "como les avisé antes de las vacaciones, voy a tomar examen". Mientras los chicos murmuraban y refunfuñaban por la noticia el profesor se dirigió a mí y me explicó que antes no solía dar tarca para las vacaciones pero que ahora los chicos tenían demasiados feriados y no se podía hacer lo mismo. Los chicos cada vez murmuraban más expresando su desagrado. El profesor añadió que me mostrarían a mí como era una evaluación, y dejó pasar unos minutos mientras firmaba el

registro y revisaba unos papeles. Luego volvió a dirigirse a mí y me dijo que en realidad no iba a tomar examen, pero que al haberlo dicho había logrado generar atención hacia él y de ese modo le iban a prestar atención.

Estas demostraciones técnicas se repitieron a lo largo de la clase, y en muchas de las observaciones que realicé. El profesor llevaba siempre un papel en donde había un esquema del aula, estaban dibujadas las filas de asientos indicando el lugar en donde se sentaba cada uno/a de los chicos/as. Este papel era necesario para algunas de sus técnicas, como hablar con los chicos que se encontraban en el extremo opuesto a donde él estaba ubicado, de modo que toda la clase quedaba comprendida entre él y quien debía responder, obligando a toda la clase a prestar atención. Nunca hablaba con nadie que estuviera cerca, si tenía que elegir su interlocutor, siempre lo ubicaba lo más lejos posible, si era el chico el que se dirigía a él, hablaba sólo un instante y lo cortaba o de lo contrario, si era un aporte relevante, él mismo se dirigía al extremo opuesto. Estas técnicas las explicaba mientras las llevaba a cabo, sin que los chicos hicieran ningún comentario.

El profesor Romano se mostró siempre preocupado por el modo en que se dirigía a sus alumnos, la imagen que brindaba, los mensajes implícitos que los chicos podían extraer de su discurso, etc. Para él era importante que los chicos hicieran relaciones y no estudiaran de memoria, pero para que esto ocurriera —afirmaba el profesor— no era suficiente decirlo, había que ponerlo en práctica. Si al alumno se le jerarquizan determinados contenidos de un texto mediante un subrayado (hizo un paréntesis aclarándome que el subrayado era una forma de jerarquización de la información porque elegía ciertas partes y descartaba otras) y en una prueba se le pone 7 al alumno que puso todo lo que se subrayó y 10 al que prestó atención al texto entero, entonces, por un lado se les está diciendo que no memoricen, pero por el otro se fomenta esta actitud, y los chicos van a continuar memorizando.

Siempre está preocupado por entusiasmar a los chicos con el conocimiento histórico, una alumna graduada hace varios años del colegio, que hoy está a punto de terminar su carrera de sociología, decía "lo recuerdo con cariño, con el profesor Romano aprendí mucho, cuando entré a la carrera pude darme cuenta que algunas cosas que yo daba por sentadas la mayoría de los chicos no las sabían, y eso se lo debo a él".

El profesor Romano trabajaba con unas hojas que todos los chicos tenían que fotocopiar, la denominaba "la tabla periódica de los estudiantes de historia". En ella se especifica todo lo

que los chicos deben hacer, y se puede observar los supuestos de él acerca de quienes son los chicos, como se comportan, como deben ser tratados, etc. También nos sirve para considerar el modo en que concibe a la historia, quién es el sujeto histórico y de que modo actúa. La "tabla" es la siguiente:

ANEXO I - A

A medida que proceda el curso de aprendizaje y a partir de la pertinente explicación del profesor, los señores estudiantes serán capaces de reconocer (A, 2, 1; A, 4, 1), aplicar (A, 3), relacionar (A, 4, 2) y, fundamentalmente, ponderar (B, 3; B, 4) las siguientes operaciones:

A- DOMINIO COGNOSCITIVO A, 1 INFORMACIÓN

1,1 Información de datos específicos

1,1,1 Información de la terminología.

1,1,1,1 Información del símbolo más aceptado.

1,1,1,2 Información de variedad de los símbolos intercambiables.

1,1,1,3 Información del símbolo más apropiado

1,1,2 Información de hechos específicos.

1,2 Información de los medios y modos de tratar los datos específicos.

1,2,1 Información de las convenciones.

1,1,2 Información de las tendencias y secuencias.

1,2,3 Información de las clasificaciones y categorías.

1,2,4 Información de los criterios.

1,2,5 Información de la metodología.

1,3 Información de los universales en un campo dado.

1,3,1 Información de los principios y generalizaciones.

1,3,2 Información de las teorías y estructuras.

A, 2 COMPRENSIÓN

- 2,1 Traducción
- 2,1,1 Traducción de lo concreto a lo abstracto.
- 2,1,2 Traducción de lo abstracto a lo concreto.
- 2,1,3 Traducción a símbolos propios creados.
- 2,2 Jerarquización.
- 2,3 Extrapolación.

A, 3 APLICACIÓN

A, 4 ANÁLISIS

- 4,1 Análisis de los elementos.
- 4,1,1 De los elementos explícitos.
- 4,1,2 De los elementos implícitos.
- 4,2 Análisis de las relaciones.
- 4,2,1 Por similitud.
- 4,2,2 Por contraposición.
- 4,2,3 Por contigüidad.
- 4,2,4 Por continuidad.
- 4,2,5 Por secuencias.
- 4,3 Análisis de los principios de organización.

A, 5 TESIS

- 5,1 Producción de una comunicación única.
- 5,2 Producción de un plan o de un conjunto de operaciones propuestas.
- 5,3 Derivación de un conjunto de relaciones abstractas.

A, 6 JUICIO CRÍTICO

- 6,1 Juicios en términos de evidencia interna.
 - 6,2 Juicios en términos de evidencia externa.
-

B- DOMINIO AFECTIVO B, 1 ATENDER

- 1,1 Semiconciencia.
- 1,2 Disposición a recibir.
- 1,3 Atención controlada o selectiva.

B, 2 RESPONDER

- 2,1 Consentimiento a responder.
- 2,2 Disposición a responder.
- 2,3 Satisfacción al responder.

B, 3 VALORIZAR

- 3,1 Aceptación de un valor.
- 3,2 Preferencia por un valor.
- 3,3 Compromiso.

B, 4 ORGANIZACIÓN

- 4,1 Conceptualización de un valor.
- 4,2 Organización de un sistema de valores.

B, 5 CARACTERIZACIÓN

- 5,1 Conjunto generalizado.
 - 5,2 Integración vital.
-

C- DOMINIO PSICOMOTRIZ

C, 1 INTENSIDAD.

C, 2 DURACIÓN.

C, 3 FRECUENCIA.

ANEXOS

ANEXO I

Los señores estudiantes se adiestraran (C,3) en la aplicación (A,3) de los siguientes conceptos teóricos, luego de su decodificación (A,2,1).

- Adaptación biológica
- Anacronismo psicológico.
- Avaloración.
- Campo gcográfico mínimo intelgible.
- Centro nodal.
- Circuitos/ Redes.
- Crecimiento histórico.
- Crisis.
- Disciplina Auxiliar Conexa.
- Doctrina/ Teoría.
- Escata.

- Estructura/ Proceso.
- Factores de presión.
- Generación.
- Heurística.
- Hermenéutica.
- Hipercrítica.
- Mecanismos compensatorios.
- Mentalidad.
- Método/ Técnica.
- Nomenclatura.
- Obstáculo Natural.
- Opinión pública.
- Paisajes natural, modificado, ordenado.
- Periodización.
- Posibilismo.
- Pulsaciones.
- Recurso Natural.
- Regiones conforme, jerarquizada, plan.
- Ritmos.
- Situación general/ Sitio local.
- Tipos ideales.
- Umbral.
- Vida material/ Vida económica/ Capitalismo.

ANEXO II

Los señores estudiantes habrán de ubicar en el contexto correspondiente (A,2,1; A,4,1; A, 4,3) las siguientes instituciones: MONARQUÍA, CONSEJO DE INDIAS, CASA DE CONTRATACIÓN, VIRREYNATO, CAPITANIA GENERAL, AUDIENCIA, CABILDO GOBERNACIÓN, INTENDENCIA, CONSULADO, JUNTA DE GOBIERNO, TRIUNVIRATO, DIRECTORIO,

CONGRESO, GOBERNACIÓN (De provincia), JUNTA DE REPRESENTANTES.

Habrán, asimismo de ubicar (A,4,1; A,4,3,3) los siguientes tratados o pactos: PILAR-BENEGAS, CUADRILATERO, VINARÁ, SAN MIGUEL DE LAS LAGUNAS, PACTO FEDERAL DEL 4 de enero de 1831.

Esta tabla, debía ser escrita por los alumnos, señalando en ella los temas que iban trabajando, el profesor se encargaba de revisar que no estuviera "limpia" como dijo una vez en un tono jocoso-irónico. En sus clases el profesor incorpora todo tipo de materiales, desde fuentes hasta textos teóricos. Por ejemplo, en una clase trajo fotocopias con párrafos de Ortega y Gasset (1947) donde se explicaba el concepto de "generación" para mostrar como el cambio etareo podía modificar las costumbres y la historia en general.

El profesor no se maneja nunca con manuales sino con materiales fotocopiados que él trae. En sus clases se leen textos como el de Dorfman "Historia de la industria argentina" (1970), José Luis Romero "Las ideas políticas en Argentina" (1946), fotocopias de leyes, las redacciones de los pactos, etc.

Considerando la tabla podemos ver que en ella no se establece ninguna relación entre los diferentes puntos que allí se señalan, las cuestiones referentes a la elaboración intelectual se encuentran separadas de las cuestiones afectivas y a su vez también de los conceptos teóricos, cuya relación con las cuestiones empíricas que se enumeran no se comprende bien. En el desarrollo de la clase tampoco se hace referencia al modo en que se vinculan estas cuestiones.

Podemos ver una lista de conceptos, pero ninguno de ellos es presentado en un conjunto teórico, se presentan como definiciones aisladas y de ese modo se pierde la perspectiva desde la cual se realiza el análisis. De hecho podemos observar que algunos de los conceptos que el profesor enumera son nombres de disciplinas, otros son conceptos metodológicos, otros descriptivos, y algunos son simplemente referencias instrumentales. Sin embargo no se encuentran diferenciados, son presentados en conjunto como si tuvieran cierta comunidad.

Por otro lado, en la última parte, cuando el profesor enumera los contenidos empíricos que los chicos y las chicas tendrán que manejar, nos encontramos con que en realidad los ítems considerados son parte del programa tradicional de historia en el cual se centra la mayor parte

de la atención en la historia política de los eventos puntuales, como batallas, presidentes, instituciones, pactos, etc.

Si bien el profesor hace ciertas referencias a la historia económica y social del país, estas temáticas no están incluidas en esta tabla que el profesor considera tan importante. Por otro lado, no se entiende muy bien el uso que el profesor realiza de este material. Cuando observamos las carpetas de los/as chicos/as notamos que solamente se señalan aquellas partes que están ligadas de modo más directo al contenido de la clase, es decir, la lista de conceptos teóricos y la enumeración de los datos históricos empíricos. En cuanto a las otras partes no se señala nada en ellas.

Los chicos anotan las definiciones de cada uno de los conceptos, escriben la fecha en que se trató el tema en clase, algunos comentarios, y luego toman nota del resto del tema en sus carpetas, también escriben algunas referencias como fechas o datos significativos al lado de la lista empírica. Sin embargo, al costado de la parte "psicomotriz" o "cognoscitiva" no se escribe nada, y el profesor tampoco exige que se lo haga, evalúa correctamente a aquellas/os alumnas/os que sólo señalan las partes donde se refiere el contenido concreto de la materia.

Cuando se les pregunta a los/as chicos/as sobre la tabla, contestan también respecto de estas partes, en cambio, cuando se les pide que expliquen el significado del resto de este esquema se encuentran en dificultades. En primer lugar afirman que no entienden muy bien lo que significa y que cuando el profesor las explicó no comprendieron bien. Sin embargo afirman que en aquellas palabras se encuentra una enumeración de algunos de los procesos subjetivos que ellos/as debieran lograr en el transcurso del año: "todo eso es lo que tenés que aprender a hacer", "es para que aprendas a razonar", "esa es la parte pedagógica que el profesor siempre mete en el medio, yo no sé porque no habla de historia nada más en vez de meter todo eso, el dice que es para que nosotros sepamos porque se hacen las cosas", "la tabla dice lo que hay que hacer con la cabeza, eso de cognoscitivo".

Cuando consulté al profesor acerca de esta dificultad que tenían las/os chicas/os para explicar ciertas partes de la tabla, el profesor sostuvo que él sabía que eso no era fundamentalmente para ellos, que era lo que él intentaba lograr durante el año, pero que a pesar de eso le gustaba darles todo lo que él planificaba porque consideraba que eso hacía que se sintieran adultos y que pudieran saber lo que se esperaba que desarrollaran en el curso.

El conjunto de la estrategia de este profesor apunta a dar una apariencia de solidez

pedagógica que de hecho la mayor parte de la clase acepta y considera como tal. Consideran que el profesor explica bien, que "te dice todo lo que está haciendo y lo que tenés que hacer vos", y que además "sabe como manejar la clase, porque otros profesores saben mucho pero no nos entienden". Su lugar frente a la pedagogía es entendido por los/as chicos/as como un intento de acercamiento.

El sujeto histórico.

En este apartado analizaremos el modo en que los/as docentes consideran que los/as sujetos actúan en la historia, así como aquellos factores que consideran decisivos para el movimiento del conjunto de la sociedad.

En este sentido, la profesora Rucci identifica a lo largo de sus relatos históricos dos factores que definen el modo en que se configura la sociedad: el "individualismo" y el "espiritualismo". Los momentos de mayor expresividad de la profesora, que ya habíamos señalado en el apartado acerca de la construcción de la clase marcan una oposición binaria, una dicotomía entre lo que podríamos denominar dos fuerzas sociales. Esparta y Atenas, los romanos y los católicos, Atila y los romanos, etc. son todos casos de oposición entre dos grupos claramente identificados.

Esta oposición tiene un carácter similar en todos los casos.

En Esparta: mataban a los chicos que nacían defectuosos, dado que se preparaba a los hombres para la guerra. Esparta esta presentada como una máquina de guerra. Al preparar a los hombres para la guerra Esparta no toleraba la insuficiencia física, "era racista", separaba a los chicos de sus padres, hacía que los hombres anulen sus sentimientos: "por eso los espartanos eran individualistas y solitarios".

La caracterización de los hunos pareciera sólo cambiar los nombres. Los hunos son presentados también como seres humanos que son parte de una insensible máquina de guerra. Al igual que los espartanos, que estudiaban mucho, "Atila era capaz y preparado. Él no lo demostraba porque le gustaba producir miedo". Las invasiones de Atila son presentadas como un delirio maligno, como algo cuyo único sentido es la destrucción. En otro momento, por ejemplo, fuera de la clase, la profesora le dice a Victor que "se decía que donde Atila pisaba el pasto no crecía más", y da toda una descripción de Atila como alguien que tenía "el mal dentro

suyo". Si Atila no estuviera poseído por este espíritu maligno, por otro lado, no sería comprensible esto de que por donde el pasaba el pasto no volvía a crecer.

Este tipo de mal concentrado en personas; esta falta de humanidad de los espartanos y de los hunos, se encuentra también en la religión romana, en el imperio romano antes de ser ganado por la religión cristiana.

Los emperadores romanos, disfrutaban con las matanzas de romanos en los circos. Además; la religión romana era "acomodaticia", "mitológica" y la relación que los hombres establecían con sus dioses era como una "transacción", dado que a los dioses se le pedían cosas.

De la misma manera, cuando la profesora caracteriza a los chicos actuales, y a los porteños en general, los piensa como "individualistas", palabra que además también ha usado para hablar de los espartanos. A los chicos; igual que a los romanos, no les importa nada.

Podemos ver que en cada uno de estos casos, las razones por las cuales se es individualista no son las mismas. Mientras que en los romanos el cristianismo atenta contra su modo de vida suntuoso, en la actualidad no importa que ocurra lo mismo en Brasil, sino que a los brasileiros no se los considera individualistas porque son amables con los turistas.

Si bien no podemos encontrar una similitud exacta en la forma en que se presentan a todos estos grupos, es evidente que hay una unidad, que la profesora los concibe como grupos con características comunes. En un caso los caracteriza con la misma palabra: "individualistas" para los chicos y los espartanos. En otro caso las similitudes entre un Atila guerrero y los espartanos como hombres criados para la guerra son evidentes. Pero además de todas las características comunes que podemos encontrar, hay un aspecto en la presentación de todos estos casos que les da una mayor unidad aún: en todos los casos se oponen a grupos que también tienen una unidad entre sí pero con características opuestas.

Los atenienses, los cristianos, el Papa, etc. son grupos caracterizados positivamente, y que se oponen a los otros grupos. En vez de individualismo, de este lado encontramos "espiritualismo". Observemos un párrafo donde se manifiesta la oposición y las características que diferencian a los grupos opuestos: "En el cristianismo todos los hombres eran iguales y esta religión practicaba el amor y la humildad, ¿Entienden?... Los romanos eran politeístas, creían en varios dioses, y mitológicos. La religión romana no tenía espiritualidad, como el cristianismo".

Pero, además, estas oposiciones de grupos que aparecen en estos momentos en que la

profesora remarca con su expresividad, deben ser tomadas como la punta del iceberg. Las oposiciones continúan a lo largo de todo el relato de la profesora, aunque la expresividad no las remarque tanto. De hecho, podemos notar que estos momentos de mayor expresividad focalizan en la oposición de los grupos pero desde el lado negativo. Nos damos cuenta, en ellos, de que existe la oposición, porque cada término está trabajado por su contradicción con otro, pero en realidad, de lo que hablan estos momentos, es de la parte negativa de la oposición. La profesora acentúa su expresividad para marcar el carácter transaccional de la religión romana, el terror que Atila causaba, las matanzas de los espartanos, etc.

En el resto del relato, la oposición entre estos grupos continúa, mediante largas explicaciones, más que apelando a la expresividad, la profesora describe las características de los atenienses. Si bien no se remarca esta cuestión, cuando se habla del arte, las ciencias, en Grecia, en realidad se habla de Atenas más que de Grecia en general:

"Atenas los preparaba físicamente con los deportes y la danza para las mujeres de 7 a 18 años. Pero lo más importante es que iban al colegio y se los preparaba intelectualmente. Es que Atenas buscaba al hombre en su plenitud, en Atenas lo importante era la *espiritualidad*. Bueno, ahora vamos a seguir con la cultura, porque hasta acá hablamos de las instituciones, pero no es lo que más vamos a ver, les di esto porque ahora vamos a ver la cultura. Bueno, como se darán cuenta, Atenas, por como ve al hombre desarrolla la cultura. Atenas estaba rodeada de mares, estaba sobre una meseta rocosa, al hombre griego le gustaba admirar la naturaleza, desarrollar las artes y las ciencias, más que nada a los atenienses. Bueno, entonces vamos a ver las artes y las ciencias"

Lo que en el manual tiene que ver con toda Grecia, con un "especialmente", y con el tipo de explicación que se hizo de las diferencias entre Atenas y Esparta, todo la cultura griega pasa a ser cultura ateniense y se explica por una visión del hombre "en su plenitud" que es la que permite desarrollar la cultura.

Es importante destacar, como una prueba más de la unidad de estas oposiciones que aparecen en la historia, como se reiteran las palabras "individualismo" y "espiritualidad". Las encontramos en el caso de Atenas y Esparta, en la caracterización de los chicos como "individualistas", en la descripción de la religión romana por oposición a la cristiana, que era "espiritualista", etc. Además, estas dos palabras muestran con precisión el centro de la oposición que la profesora desarrolla en todo su relato. Estas dos palabras no aparecen siempre, pero sus

apariciones y ausencias tienen un sentido.

"Espiritualismo" e "individualismo" son términos con un contenido religioso que se proyecta a toda la historia. Los términos aparecen con más fuerza en relación con las religiones. Cuando la profesora habla de la religión romana y la cristiana, la oposición es marcada en una misma oración "La religión romana no tenía espiritualidad, como el cristianismo", mientras que cuando habla de Atenas y Esparta, lo primero que se marca son las diferencias, y en una enumeración prolongada de las diferencias se deslizan los dos términos. En los casos en que no se habla de religiones, la diferencia está más trabajada y no se expone de modo tan explícito en un mismo párrafo. En algunos casos donde la oposición no se apoya para nada en las diferencias de dos religiones, o hasta de dos culturas que se presentan como claramente opuestas como en Atenas y Esparta, la oposición se presenta de un modo más equívoco y alguna de estas dos palabras se obvia. Cuando la profesora habla de los chicos, dice que son individualistas, pero le resulta difícil elaborar un grupo "espiritualista" en oposición a estos, y entonces se nota que se los está oponiendo pero que no se encuentra el contrario. Pero la profesora en ningún momento dice que el problema es que los chicos no son espiritualistas, o que no practican la religión. Aunque probablemente la profesora piense esto²⁶, es evidente que se cuida de brindar una caracterización de este tipo. Decir que los chicos son individualistas, puede ser entendido como una opinión sensata por cualquier colega de la profesora, o por los chicos mismos, puede que no se opine lo mismo, pero en el contexto de la escuela esta opinión suena sensata. En cambio, en el colegio, ni los chicos ni los docentes, tienen interpretaciones religiosas de la realidad tan acentuadas, y no resultaría sensata una opinión que dijera que los chicos toman cerveza o se drogan porque no son "espiritualistas". De modo que los lugares donde estas dos palabras se encuentran, tienen que ver con la credibilidad que pueden generar.

Al hablar conmigo, la profesora, que también me observó a mí, no pudo haber dejado de percatarse que si bien yo tenía una actitud de observador, yo no era ningún defensor ferviente de la religión. Muchas de las preguntas que me dirigió, y la forma en que se dirigía mostraban una cierta desconfianza frente a alguien que no se sitúa en la posición de ella. Desde aquí se puede entender que la profesora no habla de espiritualismo pero caracteriza a los chicos como

26 Sostenemos que la profesora tiene un pensamiento religioso porque en numerosas ocasiones ella habla de los milagros como hechos reales, porque habla de Jesús como el hijo de Dios, pero además porque la profesora se declara católica y nos explicó que su formación tuvo lugar en un profesorado católico. Ella además afirma que la importancia de la religión para pensar la historia es muy significativa.

individualistas.

Existen algunas pautas que podemos utilizar para demostrar que esta oposición "espiritualista"- "individualista" es una oposición religiosa. En el caso de Atenas y Esparta, donde la religión no aparece como el tema central, ya que presentar las dos pólis como diferentes por cuestiones religiosas es algo que se apartaría demasiado de los conocimientos que dispone la profesora, pasaría a ser un invento completo; en este caso se puede observar como se introduce el tema de la religión cuando existe una oportunidad: "Aristóteles fue el filósofo que más se destacó llegando a la idea de Dios, el origen del mundo dependía de algo divino. Aristóteles fue muy importante porque descubrió que había un sólo Dios". Esto que la profesora dice es un "error", pero este "error" tiene una lógica. Es dudoso que la profesora haya tomado esta información de algún libro en estos términos. Cuando le preguntamos sobre sus lecturas notamos que además de los libros de textos y los materiales con los cuales se formó hace veinte años, lo único que leyó es un libro de Eudeba sobre los griegos, de modo que esto que la profesora dice sobre Aristóteles es algo que parte de una interpretación que violenta bastante cualquier cosa que pudo haber leído. Pero este "error" no es casual. La profesora está trazando una oposición entre los espartanos y los atenienses, donde como vimos, unos son "individualistas" y otros son "espiritualistas". Los atenienses, que desarrollan la cultura por la concepción del hombre que tienen, poseen además una de las manifestaciones culturales más importantes: la filosofía. Y el filósofo más importante, en la presentación que hace la profesora, es el que descubrió que había un sólo Dios y que el origen del mundo dependía de algo divino.

Otro de los "errores" más evidentes: la idea de que entre el señor feudal y el siervo había un "contrato"; es también un error que parte de como la profesora concibe toda la historia, si lo central es la oposición entre tendencias "individualistas" y "espiritualistas", qué importancia puede tener el tipo de relaciones sociales que existen entre las personas. Las relaciones sociales son vistas como algo generado por estas dos tendencias opuestas. De hecho, lo importante en la edad media es que al principio hay un período de oscuridad que tiene que ver con la invasión de los pueblos germanos. Aquí tenemos de nuevo la oposición. El resto, las nuevas relaciones sociales que se están desarrollando, simplemente no cuenta, y entonces es posible comenzar a pensar que puede pensarse como un contrato e inclusive como un contrato equivalente a un alquiler en el presente.

Pero hasta ahora, sólo hemos analizado la oposición. Esta oposición es lo que la

profesora ubica como el centro de la historia. La historia se mueve sobre la base de esta oposición, y esto es así porque esta no es simplemente una diferencia, sino una lucha. Esparta y Atenas, no sólo son diferentes, sino que lo que las define, lo que da sentido a su oposición es que están en lucha. En el caso de Atila y el Papa, es aún evidente la lucha de los dos polos...

Las invasiones de los germanos son presentadas también como una lucha contra los romanos, que ahora como católicos representan el lado de la espiritualidad. En síntesis, "individualismo" y "espiritualidad" son fuerzas que están presentes en todo momento histórico, que explican toda la historia y su movimiento a partir de su lucha. Esta lucha se puede dar de diferentes formas, como batalla cultural o espiritual, entre Esparta y Atenas, con una intervención divina, como en el caso de Atila y el Papa, etc., pero lo central es que siempre estas tendencias están intentando desplazar a las otras, y por la omnipresencia de esta competencia a lo largo de toda la historia, pareciera que es posible que una tendencia sea dominante, pero que nunca hay una victoria definitiva de alguno de los dos campos.

Tanto en lo que hemos transcritto en el capítulo etnográfico como en otras afirmaciones de la profesora se pueden identificar partes del relato que no responden a esta lógica de las dos tendencias -espiritualista e individualista- en lucha. Uno de los casos, por ejemplo, es cuando la profesora afirma que los problemas económicos son de más difícil resolución. Lo mismo ocurre cuando la profesora afirma que cuando más grande es un imperio, más difícil se vuelve de defender. Este tipo de afirmaciones no tienen un lugar en este esquema de las dos tendencias que identificamos en la profesora.

Estas afirmaciones de la profesora que citábamos remiten a un sujeto histórico diferente de aquel que identificamos con el análisis hecho más arriba, pero no estructuran partes considerables del relato de la profesora, sino que existen como manifestaciones aisladas, e inclusive como intentos de respuesta a un alumno. Muchas veces estas afirmaciones, que serían como "impurezas" en cuanto a la coherencia de lo que la profesora dice, no surgen si no es como respuesta a una duda de un alumno. Las interrupciones de los alumnos necesariamente obligan a la profesora a introducir en su relato un elemento nuevo que al venir de afuera generalmente no coincide con el sujeto histórico a partir del cual la profesora ordena la mayor parte de los sentidos de su relato. Frente a esta dificultad, la profesora responde, no siempre desde algo que pueda elaborar en base a lo que regularmente ella identifica como lo que mueve la historia. La respuesta es algo que le permite sostener un argumento que está siendo cuestionado por la

pregunta del alumno para poder continuar con el hilo del relato.

Veamos concretamente uno de los casos donde sucede esto:

"El cristianismo no convenía a las familias que vivían suntuosamente bajo el imperio ya que este proponía la igualdad entre los hombres y ellos no trataban a los pobres como iguales. Además las familias imperiales no eran humildes, tenían esas inmensas mansiones tan suntuosas...! Por eso comenzaron las persecuciones a los cristianos, y algunos emperadores hasta disfrutaban de la muerte de los cristianos en los circos de una manera enfermiza, como en el caso de Calígula. De todos modos, aunque los mataban y los castigaban, los cristianos eran cada vez más; se reunían en las catacumbas para que no los atraparan. Y llegó un momento que los cristianos eran tantos que para que no se derrumbara el imperio los tuvieron que aceptar, pero esto había sido perjudicial para el imperio y entonces había comenzado la decadencia, porque además, habían atacado los germanos, que son los antepasados de los alemanes.

-¿Y con semejante imperio no se habrían podido defender? -inquirió Victor.

La profesora me pareció molesta frente a la pregunta, como todas las veces que Victor preguntaba, aunque lo que decía de él no se correspondía con esta molestia.

-Al contrario, cuando más grande es un territorio más difícil es defenderse, piensen que el imperio tenían más de nueve millones de kilómetros cuadrados.

Victor volvió a preguntar no conforme con la respuesta de la profesora:

-Si el territorio es grande, también es grande el ejército...

Victor quería seguir explicando su posición pero la profesora lo interrumpió y se superpusieron las voces, el resto de los chicos comenzaron a hablar bajo entre ellos.

-El ejército era igual y además habían atacado otros grupos de bárbaros como los Hunos, cuando vean el tema de los bárbaros van a entender mejor la caída del imperio romano -Explicó rápidamente la profesora y continuó con la línea en que venían explicando- Además, el imperio romano se habían venido abajo por los despilfarros de los emperadores anteriores a Constantino, y -añadió con un tono que me pareció que expresaba obviedad- cuando hay problemas se pueden superar, pero si son económicos, ya es más difícil evitar la decadencia."

En el comienzo de esta cita, el relato de la profesora es el que veníamos analizando: los romanos con su religión y su mundanidad, versus la espiritualidad cristiana. Pero Victor introduce un elemento que es ajeno, para él lo central no es tanto quien es individualista y quien

espiritualista, y la lucha que se desarrolla entre estos "ethos", sino que focaliza en el poderío del imperio romano en relación a su tamaño. La profesora se encuentra entonces ante un elemento que no proviene del ordenamiento que ella da a los datos. En este contexto la respuesta no intenta volver al sujeto histórico anterior, la profesora responde desde la misma lógica de Víctor, aunque en otro sentido: mayor territorio = mayor espacio para defender. Lo importante es que aunque la profesora esté cediendo en la introducción de otro eje desde el cual explicar la historia, esto le permite seguir con su relato y por lo tanto, con la estructuración en torno al sujeto histórico que ella instaura en la mayor parte de sus interpretaciones, dejando esta parte como una acotación al margen.

Por esto, aún cuando la profesora introduce en muchas ocasiones, afirmaciones que no tienen relación directa con el sujeto histórico que ordena su relato, o que hasta lo contradicen, lo está incorporando como acotación. No hay un cúmulo de sentidos en torno a estos ejes aislados que aparecen de vez en cuando. Estas "impurezas" surgen en los momentos en que la profesora recurre menos a su expresividad para enfatizar. En estos momentos, suele tolerar que algunos de los chicos hablen, que se escuchen murmullos, y que no se le preste tanta atención como la que normalmente exige. Esto último se puede observar en el párrafo citado arriba.

La profesora Rucci resulta un caso bastante particular, por un lado, podríamos decir que es la profesora que menos formación tiene, en el sentido de que sus lecturas son más escasas, no participa de cursos de formación, no explicita intereses pedagógicos, etc. Si comparamos con cada uno/a de los/as otros/as docentes esta diferencia resulta evidente. La profesora Gómez se interesa por los materiales de lectura de su hija, y de este modo accede a lecturas más actualizadas, incluso sobre temáticas que no son directamente históricas, como por ejemplo la diferencia entre los conceptos de etnia y raza, que una vez planteó. La profesora Giménez concurre asiduamente a cursos o charlas, como hemos descrito, allí debate con otras/os profesoras/es, así como incorpora materiales para sus clases y nuevas lecturas. Esta profesora además, está interesada en cursar materias en diferentes carreras de ciencias sociales de la UBA. El profesor Romano ha realizado amplias lecturas sobre diferentes temas. A diferencia de muchos/as de los/as docentes que vimos en la muestra acerca de los libros y autores/as que conocían, nos encontramos con que este profesor se interesa incluso por libros como el de Braudel, que no es un relato histórico sino un escrito teórico. Por otro lado, su interés en la lectura de materiales pedagógicos es también marcado, desde su cita de Bloom (1971,1975), que

es comparado con Aristóteles, hasta su diferenciación entre este autor y Piaget.

Si situamos a la profesora Rucci en este contexto, podemos notar que su formación es la más pobre. Sin embargo, a pesar de esto, su relato histórico es el que más claramente se encuentra estructurado en torno a un eje, la oposición entre individualismo y espiritualismo. Más allá de las imprecisiones de estos términos, que tienden a abarcar fenómenos disímiles bajo un mismo paraguas, resulta sorprendente la unidad de discurso. En ninguna/o de las/os otras/os profesoras/es pudimos encontrar una mirada unificada tan fuerte. Cabe preguntarse, en este sentido, hasta qué punto la incorporación de nuevos datos y perspectivas dificulta el armado de una mirada tan coherente; podría decirse que la simplicidad en el análisis es el precio a pagar por esta coherencia. Con el término simplicidad queremos referir a un tipo de mirada que puede dar cuenta de los fenómenos históricos a través de unas pocas ideas, subsumiendo la mayor parte de los datos y de la experiencia a estas. En este tipo de discurso se pierde la posibilidad de ver matices, de realizar diferenciaciones más profundas y a la vez más explicativas, la mirada resulta reduccionista.

En el caso de la profesora Gómez nos encontramos con una situación parecida, la profesora suele interpretar la historia, en gran medida en torno a un eje, aunque en su caso no nos encontramos con una unidad de relato tan fuerte como el de la profesora Rucci. Para la profesora Gómez también es una oposición la que rige la interpretación: "ricos" por un lado, "pobres" por otro.

Esta dicotomía se construye en torno a la posesión de bienes materiales, desde una perspectiva distribucionista. Uno de los ejemplos donde se mostró esto con más claridad es en el caso de los hermanos Graco, donde la profesora explica que la distribución de la tierra en aquel momento histórico era sumamente desigual. "Los pobres no tenían casi nada, y tenían que trabajar en la tierra de otros, mientras que los ricos, que nunca cultivaban, tenían la mayor parte de las tierras. Por eso los hermanos Graco, que eran del Partido Popular pedían que las tierras se repartieran, y los ricos estaban en contra".

Entre ricos y pobres no existen relaciones; son agregados poblacionales que se oponen por la falta de distribución, pero no hay vínculos productivos que los liguen constituyendo un modo de producción. Más bien podría decirse que la perspectiva de la profesora se acerca a la propuesta Weberiana donde los estratos son una diferenciación en el acceso a recursos de todo tipo. Sólo que para Weber los recursos no sólo son económicos, sino que los estratos se

diferencian por el partido al que pertenecen, por el poder, el status. La profesora Gómez sólo toma en cuenta la distribución de las riquezas.

En el caso de la profesora Gómez, de todos modos, resulta más difícil encontrar un relato estructurado del modo en que nos referimos al de Rucci. Pero esto no sólo tiene que ver con el hecho de que la coherencia del discurso de esta última profesora es la que más se destaca de los cuatro casos que estudiamos. Además la profesora Rucci es la única que desarrolla un relato como forma de construcción de la clase, y esto hace que las líneas teóricas implícitas se puedan percibir con mayor facilidad. En el caso de la profesora Gómez, como vimos, su clase se estructura en gran medida en torno al trabajo de los/as chicos/as, y esto es también una fuente de diversidad.

De todos modos, puede observarse la coherencia de su perspectiva relacionando sus afirmaciones orales con la tarea que brinda. En el caso de los hermanos Graco, por ejemplo, la profesora escribe un cuadro en el pizarrón donde se encuentran los nombres de ambos en el centro y de allí salen flechas donde la profesora exige que las/os chicas/os busquen en los libros, como dato fundamental, el tipo de reforma que propusieron. Luego de que terminan de completar, la profesora explica las reformas y la negativa de "los ricos" a las mismas, que termina con el asesinato.

El asesinato introduce un nuevo elemento en la perspectiva, acentúa el carácter conflictivo de la relación entre "pobres" y "ricos", destacando el hecho de que estos últimos suelen constituir una fuerza represiva para frenar las demandas de los pobres.

En el caso de Grecia antigua nos encontramos con un tipo de argumentación similar. La profesora explica, por ejemplo, que la democracia griega era cuestionada por "los aristócratas" que pretendían controlar el poder político y estaban en contra de las decisiones que se tomaban en el ágora. Incluso la expansión del mundo griego es explicada recurriendo a la distinción entre ricos y pobres, ya que estos últimos son los que emigran porque no tienen como afrontar su subsistencia en la polis de origen.

Nuevamente, en el caso de Grecia antigua nos encontramos también con la represión de quienes pretenden una distribución de las tierras, el mismo conflicto que la profesora explica para el caso romano. La profesora Gómez centra la historia de Grecia y de Roma sobre estos aspectos, relatando muy brevemente las diferencias culturales entre Atenas y Esparta y haciendo una referencia muy escueta a la filosofía griega, el arte, la arquitectura, la medicina, etc. El caso

de la oposición entre Atenas y Esparta también es interpretado por la profesora desde su esquema de oposición entre ricos y pobres, ya que Atenas es una polis democrática donde los sectores populares tienen representación política, mientras que Esparta es más "elitista", aunque en ella también haya visos de democracia en el sistema político.

Aquí podemos notar una diferencia notable en cuanto a las interpretaciones de la historia de la profesora Rucci y Gómez. En cada caso, la historia es relatada de un modo diferente, ya sea dándole importancia a los aspectos morales, culturales y éticos, como en el caso de la profesora Rucci, o a las cuestiones de distribución de la riqueza, y por lo tanto a la esfera económica y política, como lo hace la profesora Gómez. Esta diferenciación no sólo marca diferentes perspectivas, sino que lleva a las profesoras a desarrollar el programa de un modo diverso, refiriendo escuetamente a unos temas y desarrollando ampliamente otros. La relevancia de los temas, y por lo tanto su extensión, se relaciona con la perspectiva que cada docente le imprime.

En realidad, todo esto resulta sorprendente contrastado con otros datos. Ambas profesoras trabajan en el mismo colegio, comparten la sala de profesores y se ven regularmente. Las dos refieren a la otra como una compañera de trabajo con la cual dialogan. Sin embargo, en ninguno de los casos parece que sus diálogos se refieran a cuestiones históricas, como explica la profesora Gómez: "Estamos cansadas, cuando charlamos tratamos de no hablar de trabajo, charlamos de los chicos [sus hijos/as]". La profesora Rucci afirma que "a mí me gusta la historia pero cuando estas en el recreo tenés ganas de descansar un poco, así que no hablo del tema con la profesora". Ambos comentarios fueron realizados por las profesoras en ocasiones en que, charlando conmigo notaron alguna diferencia en la forma de dar clases de ambas. Es interesante notar en este desconocimiento mutuo, que el aislamiento de ambas no les permite notar que tienen diferentes perspectivas y refuerza la idea de la existencia de una sola mirada sobre la historia, aún cuando ambas tengan perspectivas sumamente disímiles.

A partir de nuestra etnografía no podemos generalizar este caso particular; sin embargo, haber registrado el aislamiento de los/as docentes nos permite señalar una peculiaridad de sus trabajos que seguramente influye sobre el desarrollo de las concepciones de la historia que poseen. A diferencia de esto, los/as investigadores/as establecen una mayor comunicación mutua y están expuestos/as a una mayor crítica de sus concepciones por personas que tienen otras perspectivas; los/as docentes no acceden a este tipo de comunicación, entre ellos se distinguen

mutuamente por cuestiones pedagógicas como quien controla mejor la clase, quien es considerado más exigente por las/os chicas/os, etc.

Por el momento volveremos a algunas cuestiones de la perspectiva de la profesora Gómez para tener una visión más global de como trabaja diferentes temas. No sólo los casos de Grecia y Roma son entendidos por la oposición a la que aludíamos. También por ejemplo es considerado del mismo modo el surgimiento del mundo feudal.

Habíamos visto que la profesora Rucci afirma que en la edad media quienes estaban en mejor situación económica construyeron castillos, mientras que los otros debieron ir a trabajar las tierras de estos. En este caso se destaca el carácter "contractual" de esta relación establecida, que no resulta conflictiva, el problema de la edad media pasa por su oscuridad, la pérdida de la cultura romana. En cambio, para la profesora Gómez, el carácter oscuro de la edad media parece no tener importancia, al menos no es mencionado, a pesar de que no se encuentra ausente del manual que ella recomienda a las/os chicas/os.

La profesora Gómez pone de relieve otro proceso, la constitución de siervos, por un lado, que trabajan las tierras pero no las poseen y de señores feudales, por otro, que son dueños de la tierra y viven "a costa de los campesinos". Aquí, si bien no se distingue una relación social diferente de la capitalista, de carácter no contractual, etc.; la oposición distributiva es marcada como un eje de la interpretación.

También la caída del imperio romano es entendida como un problema de diferencia económica entre grupos humanos. Sólo que en este caso no se oponen ricos y pobres de una misma sociedad. Se explica que los germanos que invadían, lo hacían por un interés de dominar zonas que tenían una mayor riqueza. "Los germanos -explica la profesora- eran guerreros, y eso les daba mucho poderío, pero tenían menos recursos, por eso les interesaba el imperio, los tentaban los lujos que veían en los romanos".

Tanto la profesora Rucci como la profesora Gómez perciben las diferencias económicas, recordemos que Rucci había hablado de la suntuosidad del imperio, pero estaba puesta en términos de egoísmo, no de mala distribución, y se oponía a la espiritualidad cristiana, no al carácter guerrero de los germanos. En este sentido la diferencia económica es un eje de interpretación, para la profesora Gómez, que subsume otros aspectos a su lógica; en cambio, para la profesora Rucci, las diferencias económicas se subsumen en una oposición moral entre individualistas y espiritualistas.

Finalmente, en el caso de la profesora Gómez, también podemos encontrar fisuras en sus interpretaciones, aunque en general no se presenten frente e intervenciones de los/as chicos/as, que de hecho no son tan frecuentes porque su despliegue verbal es mucho más acotado, como ya dijimos.

La filosofía griega, el arte, la arquitectura, la oratoria y la medicina; son consideradas por la profesora; aunque como ya dijimos, de un modo escueto. Aquí la profesora propone un cuadro en el pizarrón en el que se deben enumerar las características más importantes de cada una de estas disciplinas y finalmente un apartado final sobre el legado griego para nuestra cultura. Cuando las/os chicas/os terminan el cuadro la profesora le pide a una chica que lo lea, afirma que todo lo que dijo es correcto y pasa a otro tema, a diferencia de otros casos donde se instituye el eje interpretativo que opone ricos a pobres. La profesora trata estas partes de la historia, como aspectos que tiene que enseñar pero que son residuales, se nota aquí que los cuadros sinópticos son desordenados conceptualmente, no poseen por detrás una idea unificadora, sino que su nivel de eclecticismo es mayor. La profesora no da explicaciones, y continúa con otros temas. Es evidente que la profesora no se apasiona por estos temas, las/os chicas/os notan esto, y dan menos importancia a estos temas para el examen, como pude notar en sus conversaciones previas al momento de evaluación donde discuten que estudiaron y se comentan mutuamente partes, así como me preguntaban también a mí.

Estos temas tratados como accesorios, desconsiderados por la profesora, y que no se subsumen a su interpretación, de todos modos, aparecen recurrentemente. A diferencia de la profesora Rucci, como ya hemos dicho, la profesora los enfrenta con mayor frecuencia. La fundación de Roma no es interpretada de este modo, y resulta ser una excepción en la cual la profesora desarrolla el tema con mayor extensión; aunque aquí no es ella la que relata, sino que los/as chicos/as tienen que leer un texto que explica el mito de la fundación de esta ciudad por Rómulo y Remo. Del mismo modo, la descripción de las guerras entre Roma y Cartago tampoco son entendidas en términos de oposición entre pobres y ricos, aunque de todos modos, el factor central de conflicto es el intento de dominar comercialmente el Mediterráneo; con lo cual el conflicto por la distribución de los recursos también es central aquí aún cuando no se manifieste a través de la dicotomía ricos-pobres.

Pasemos a ver el caso de Giménez. Esta profesora tiene como método de razonamiento la evaluación de las cuestiones históricas en términos individuales y en base a lo que cualquier

ser humano hubiera hecho de encontrarse en la misma situación, al modo de la máxima ética kantiana. En una Prueba que la profesora tomó, preguntaba a los chicos: "¿Cuál hubiera sido tu actitud de haber sido miembro de la Junta conservadora cuando fue disuelta por el trínvirato?", "Si tuvieras un encuentro imaginario con Gervasio Posadas, ¿Qué le preguntarías?". "La objetividad -como decía en una ocasión- es poder ver la historia desde todos los puntos de vista", lo que es coherente con el contenido del video que trajo, con las conclusiones que ella realizó y con la presentación que me había hecho del mismo explicando que íbamos a ver las consecuencias de la conducta de los hombres.

El término conducta de los hombres es un término muy común que la profesora utiliza, la conducta de los hombres, es algo presentado como transhistórico, natural, y por ese motivo, los hombres son intercambiables; los chicos pueden ponerse en el lugar de un prócer, en el lugar de los conquistadores, etc. Las situaciones históricas plantean problemas, y los hombres los resuelven siempre del mismo modo, siempre actúan igual, aquí la máxima kantiana, deja de plantearse como un deber ser que indicaría la forma adecuada de proceder y se convierte en una forma unificada de actuar que no puede ser obviada por ningún ser humano, para convertirse en lo que rige la realidad.

En una ocasión la profesora comentaba que en Rusia habían intentado durante décadas eliminar las diferencias étnicas, los sentimientos nacionales, etc, pero a pesar de que se había intentado durante décadas, eliminar esta "forma de ser"; lo único que se había logrado era "contener tendencias milenarias que terminaron por estallar con mucho más fuerza que antes", por eso hoy en día había conflictos étnicos muy fuertes en Rusia. La "conducta de los hombres", la "forma de ser" es algo que no se puede cambiar, que si no se tiene en cuenta, termina por estallar, imponiendo su fuerza con más vigor que si no hubiera sido detenida.

Que la "conducta de los hombres" sea algo que no se puede cambiar, no significa que la historia no cambie. La profesora, no sólo no niega el cambio, sino que se puede observar, como en muchas ocasiones, remarca la situación de cambio. Al referirse a la "Revolución de Mayo" 27; la profesora la sitúa en el contexto de la Revolución Francesa, de las ideas del Iluminismo, de la decadencia del antiguo régimen, etc.

27. Recordemos que la profesora había dicho que este tema no se iba a ver en todo el año. Según lo que pudimos comprobar, es un tema que la profesora desarrolló en varias clases, aunque nunca lo rotuló como "Independencia".

Estos procesos que la profesora elige para interpretar la Revolución de Mayo, son procesos de cambio, así los toma la profesora como parte de un proceso general de cambio en el cual hay una oposición entre dos "ideologías"; una que esta "por la igualdad social" y la otra "que pretende conservar una sociedad injusta donde gobiernan personajes poderosos". La profesora explica que "los hombres siempre se sienten impotentes cuando reina la injusticia, cuando los poderosos hacen lo que quieren y son corruptos, todo termina por estallar en algún momento; y eso fue lo que pasó en la revolución francesa".

A partir de esta revolución se genera entonces un proceso que no se puede detener, que extiende las revoluciones a todo Latinoamérica, al igual que había pasado en Europa, que intenta "extender la democracia" y que da resultado por esta "impotencia" de la que hablaba la profesora, que deviene en un estallido contra "los poderosos". Las monarquías absolutas, se convierten desde ese momento en algo que no tiene más lugar en la historia, "ya no va a ser posible que vuelvan a instalarse en el poder"²⁸.

Aunque parezca extraño, la forma en que se explica la Revolución Francesa y sus consecuencias, no es diferente del modo en que se explica la imposibilidad de la Unión Soviética para eliminar las nacionalidades. En ambos casos, los seres humanos tienen una "conducta", una "forma de ser", en un caso el aferrarse a los orígenes, y en el otro no tolerar la corrupción, y esto termina por "estallar" con una fuerza sin precedentes, al haber sido violado por tanto tiempo. En los dos casos la palabra "estallar" se repite, pero además, estas situaciones son traspolables históricamente, "estallido" y "corrupción" son dos términos del vocabulario político de nuestros días, y su uso no es casual, cuando la profesora habla de la "corrupción de los que gobiernan", refiriéndose a la monarquía absoluta, agrega "como pasa ahora"²⁹.

En el caso de esta profesora, por lo tanto, la idea fundamental que da unidad a lo que

28. Al comienzo del capítulo "Los chicos, la historia, la escuela" hemos transcripto una clase de repaso de este tema.

29. Aún cuando esta referencia al presente es muy escueta, es también muy sugerente, la diada corrupción-estallido, donde el primer término explica al segundo, es un análisis típico al que apelan los medios de comunicación. La profesora no necesariamente entiende los términos en el mismo sentido, sino que retoma los conceptos y les da un uso con base en la red teórica que ella arma, pero de todos modos es interesante para observar como los sentidos que circulan en la escuela no son necesariamente diferentes de los que circulan en la sociedad en general.

expone en clase y la forma en que interpreta los materiales que trae, tiene que ver con un principio teórico individualista en el cual se entiende al ser humano como un ente aislado que no está influido por el contexto social y cultural y que actuaría del mismo modo en cualquier situación. Ya habíamos hecho referencia a esta cuestión cuando desarrollamos la perspectiva epistemológica de la profesora Giménez, por lo tanto podemos observar que existe una unidad entre el modo en que esta profesora considera que debe tener el conocimiento histórico y la lógica de los procesos históricos. En ambos el individualismo naturalizado, ahistórico, constituye la instancia central de interpretación.

Sin embargo, a diferencia de la profesora Rucci, o de la profesora Gómez, Giménez no desarrolla una unidad interpretativa que se extienda a un número considerable de temas. Por un lado, establece una coherencia entre el nivel epistemológico y el historiográfico, que en las otras dos profesoras no está planteado en ninguna parte de su discurso. Su interés por el carácter "correcto" y "objetivo" de las interpretaciones es mucho más marcado y explicitado que en los dos casos anteriores. No obstante, el eje de interpretación que señalamos para esta profesora resulta muy general; y en los casos concretos en los cuales brinda explicaciones aparece sólo como corolario o como conclusión final; las interpretaciones de hechos puntuales resultan mucho más variadas.

El gobierno de Rosas, si bien también es interrogado desde la idea de "¿Qué hubieras hecho en su lugar?", no sufre una interpretación que se pueda concluir directamente de esta idea. La profesora explica que "el país" se encontraba frente a una situación de mucha desunión porque había intereses opuestos. Por un lado Buenos Aires pretendía desde su puerto controlar el conjunto de la economía nacional, por otro lado las provincias se oponían a esto y planteaban la necesidad de un proteccionismo económico y de la libre navegación de los ríos.

Este tema es desarrollado con una mezcla de fuentes de época y materiales secundarios. Las fuentes son párrafos breves de diarios de la época o declaraciones de personajes importantes, en ningún caso se señala con precisión la procedencia. Este es uno de los materiales que la profesora consiguió en sus cursos. La bibliografía secundaria tampoco es identificada; son fragmentos, y los/as chicos/as tienen que trabajar con ellos. La profesora les pide que expliquen porqué el proteccionismo beneficiaba al interior, el libre comercio a Buenos Aires y la libre navegación de los ríos al litoral. En todos los casos la información se encuentra casi explícita y los/as chicos/as la encuentran con facilidad con alguna ayuda de la profesora.

Con respecto al gobierno de Rosas la profesora ofrece algunos fragmentos sueltos de Sarmiento, aparentemente del Facundo, que critican el carácter dictatorial de su gobierno. La evaluación de Rosas se distancia del "nosotros hubiéramos hecho lo mismo", ya que se acepta la crítica de Sarmiento en esta ocasión. Esto no significa que la pregunta acerca de que hubiera hecho un sujeto contemporáneo esté ausente en este caso, la profesora pregunta a los/as chicos/as que hubieran hecho en el lugar de Rosas. Sin embargo, en este caso la pregunta no sirve para legitimar la acción de este personaje histórico, porque su despotismo parece ponerlo al margen de la acción humana esperable. Sin embargo la profesora destaca que "era difícil saber que hacer en ese momento", no había una fórmula sencilla para resolver los conflictos entre las provincias, pero considera que existían posibilidades menos represivas.

El proyecto de la generación del ochenta, al contrario, es considerado del mismo modo que la conquista, como algo inevitable que no podía hacerse de otro modo, especialmente en referencia a las campañas de Roca para eliminar a la población indígenas y apoderarse de sus territorios. La profesora reivindica que este proyecto "haya permitido a la Argentina entrar al mundo", y explica que "no pensaron en industrializar al país, pero en esa época no era tan fácil". Un chico pregunta porqué se industrializaron otros países y Argentina no y aquí la profesora responde con el siguiente argumento "Estados Unidos, por ejemplo tenía más posibilidades, porque estaba más cerca de Europa", sin explicar porqué esta situación geográfica resultaba ventajosa.

En esta clase en particular podemos notar una contradicción directa con su discurso, ya que la profesora destaca especificidades de los procesos históricos de cada país que posibilitan o no la industrialización, en vez de abstraer el contexto y plantearlo en términos de voluntad de la acción humana o en términos éticos de que se debiera haber hecho. La industrialización tiene que ver con condiciones y no con posicionamientos éticos inevitables, como en el caso de la conquista.

Al igual que en el caso de la profesora Gómez, la falta de un relato prolongado, como el de Rucci, nos conduce a una mayor dificultad para encontrar ejes comunes en todo lo expuesto por la profesora. Por otro lado, al recurrir a una gran variedad de materiales, resulta más complicado subsumir todos ellos a una lógica interpretativa común. Para la profesora Rucci, la escasez de materiales nuevos parece brindarles mayores posibilidades de coherencia, ya que resulta más sencillo adecuar los procesos históricos a su interpretación dado que sólo parte de

algunos manuales y de un reciclaje permanente de sus notas elaboradas hace años y que no incorporan nuevas ideas³⁰.

Podemos ver entonces, que en tanto los/as profesores/as recurren a materiales más complejos, o se enfrentan a mayor cantidad de lecturas, les resulta más difícil simplificar la historia y hacerla funcionar en los marcos de ideas muy generales. La profesora Gómez ya posee un nivel de coherencia menor que Rucci, y en el caso de Giménez esto se acentúa aún más, sin embargo, esta tendencia se da en simultáneo con otra: la profesora Gómez recurre a mayor diversidad de materiales y realiza mayor cantidad de lecturas, y en el caso de la profesora Giménez esto se acentúa aún más. Esta última profesora, como ya hemos visto, dedica una cantidad de tiempo considerable a concurrir a cursos de formación, pretende cursar materias de la facultad y trabaja con una gran cantidad de textos que son fuentes o materiales escritos por historiadores.

Aquí podemos ver como, si bien el manual no determina una interpretación unívoca, el hecho de que una profesora se atenga sólo al manual la conduce a interpretaciones más simplistas y esquemáticas. El recurso a otro tipo de materiales eleva la complejidad del análisis.

Sin embargo, aquí debemos destacar que en la interpretación de los/as docentes existe una tendencia a dar homogeneidad a sus relatos y exposiciones. La profesora Giménez no renuncia a interpretar los datos que se le presentan bajo una unidad coherente, sólo que no le es posible por la diversidad de materiales; sólo distanciándose de ellos podría recurrir a una oposición como la que Rucci establece entre el individualismo y el espiritualismo, o como la de Gómez entre ricos y pobres. Estas dos oposiciones dicotómicas, por otro lado, poseen un nivel de generalización menor que el principio de unidad de interpretación al que recurre la profesora Giménez cuando le es posible, el "que hubieras hecho". Dada la complejidad de los materiales, la unidad de la interpretación, en la profesora Giménez, se retira a aspectos mucho más generales, y en los casos particulares se utiliza ejes de explicación que exceden este marco y que son más eclécticos.

³⁰Varios datos confirman esta repetición realizada por la profesora a lo largo de los años. Una chica dice que la carpeta de su hermana, de tres años atrás es igual, y como su hermana era buena alumna la utiliza para estudiar. Me la mostró, y efectivamente, si bien las preguntas que la profesora les da para que busquen en los textos tienen una redacción diferente, los ejes son iguales y la carpeta parece de ese año.

Por otro lado la profesora nos mostró algunos de sus apuntes, que tenían aspecto añejo, y nos dijo que los tenía de hace "unos años", aunque "siempre los modifico y vuelvo a leer los libros [los manuales]".

En el caso del profesor Romano, esta tendencia se profundiza aún más. Este profesor no sólo accede a fuentes variadas, sino que ha tenido acceso a materiales teóricos diversos, por lo tanto le resulta mucho más complicado acceder a un marco teórico común para interpretar los procesos históricos que enseña a sus alumnos/as. El mayor acercamiento al conocimiento teórico se expresa en los espacios explícitos que tienen la enseñanza de estos conceptos en clase. Aquí el profesor explica el significado de los mismos sin realizar críticas.

Recorreremos algunos de los conceptos teóricos que explica para dar cuenta de esta cuestión con mayor precisión. El profesor, por ejemplo, expone el concepto de "factores de presión" y explica que una sociedad está compuesta por grupos con diferentes intereses y que estos sectores ejercen presiones, por lo tanto, en determinadas situaciones, la acción de un gobierno no está determinada por la voluntad de los sujetos que lo conforman, sino también por los "factores de presión". Esta idea plantearía una visión opuesta a la de la profesora Giménez, donde se pueden evaluar hechos como la conquista de América sin analizar el contexto histórico. Sin embargo, a este concepto se oponen otros que tienen implicancias teóricas opuestas, como la idea de "avaloración". En este caso nos encontramos con que el profesor plantea que "según algunas corrientes de la historia es posible escribir lo que pasó sin poner nuestros valores". Una chica le pregunta si esto es posible y el profesor responde que él no está ahí para responder preguntas, que si les dice lo que piensa ellos no van a hacer el esfuerzo de pensar por sí mismos. Esta idea pedagógica del profesor nos impide saber cuál es su posición.

En las entrevistas personales, donde no están presentes estas cuestiones pedagógicas, el profesor esquiva sus posiciones también. Con respecto a la cuestión de la valoración, afirma que "a veces es posible y a veces no", pero no va más allá de esto.

El concepto de "tipo ideal" es explicado sin referir a alguno de los tipos ideales planteados por Weber, aunque el profesor reconoce al sociólogo alemán como el autor de esta idea. Un "tipo ideal" es según la explicación del profesor, "una especie de esquema que elaboramos en nuestras ideas para comparar lo que ocurre en diferentes momentos de la historia". Este concepto está relacionado, para el profesor, con la operación de generalización:

"cuando generalizamos, ustedes saben que siempre nos olvidamos de los casos particulares, y quizás los casos particulares no coinciden en algunos puntos con lo que decimos en general, pero igual necesitamos decir algo que más o menos abarque a todo; después vamos a los detalles; eso vendría a ser un tipo ideal"

El profesor explica que una vez que elaboramos una generalización nos sirve para comparar y para darse cuenta de las diferencias que cada caso particular tiene con la generalización. Para dar cuenta de esta explicación el profesor plantea como caso ejemplar el tema de la monarquía, y explica que las monarquías son todas diferentes, sólo tienen en común el hecho de que gobierna una sola persona, sin embargo, se pueden encontrar otras tendencias que no se dan en todos los casos pero que "al repetirse tanto nos están diciendo algo". Luego el profesor dibuja una serie de cuadrados, triángulos y círculos, y nos dice que estas tres figuras, "para tomarlo como ejemplo" podrían ser entendidas como tipos ideales, porque todos los círculos son diferentes (los que dibujó tienen diferentes tamaños) y los cuadrados y triángulos también, sin embargo los unen ciertas características comunes.

Luego de algunos ejemplos los/as chicos/as entienden la relación entre lo particular y lo general planteada por el profesor, sin embargo, nuevamente, la historia no tienen conexión con este concepto teórico. El ejemplo de las figuras geométricas, a pesar de ser una referencia concreta que permite que las/os chicas/os comprendan con mayor facilidad, no deja de ser una referencia abstracta si consideramos que el concepto de tipo ideal se aplica a cuestiones sociales. El ejemplo de la monarquía resulta más cercano a una aplicación del concepto a la historia, pero la monarquía también aparece como un fenómeno sin contexto histórico. El profesor diferencia entre la monarquía constitucional, la monarquía absoluta, y a su vez, distingue diferentes tipos dentro de esta primera clasificación binaria. En el caso de las monarquías absolutas las define como aquellas donde el rey tiene todo el poder, pero no hace ninguna referencia a un caso concreto, dice que en la actualidad casi no existen, pero no les recuerda a los chicos la revolución francesa y los diferentes procesos revolucionarios del siglo XIX contra las monarquías. Las monarquías absolutas aparecen como un tipo abstracto, sin ser contextualizadas históricamente. Lo mismo ocurre con los otros tipos de monarquías, aunque en algunos casos se las sitúa en países europeos; España es un ejemplo de monarquía constitucional parlamentaria.

Cuando el profesor trabaja con procesos históricos concretos, estos conceptos no son utilizados para la comprensión de estos fenómenos. Ya vimos esto con respecto a la cuestión de la industrialización en Argentina. Respecto de este fenómeno, existen análisis que identifican tipos de industrialización, tomando el caso inglés como un tipo, el caso estadounidense como otro tipo de industrialización, y los casos de Alemania y de Latinoamérica como otros tipos. No se establece una diferenciación entre industrialización para la exportación ligada a un mercado

colonial e industrialización para el mercado interno. Señalamos esta falta porque nos parece un ejemplo de cómo el concepto de tipo podría haber sido utilizado para referir una situación histórica concreta.

De la lista de conceptos establecida por el profesor, sólo pudimos observar como desarrollaba algunos, pero en todos los casos la tendencia era a explicar los conceptos por fuera de la historia, como abstracciones. Este profesor, que es el único que considera la teoría de un modo explícito, la desliga de los datos concretos. Sólo en el caso de la teoría pedagógica el profesor puede pensarla en función de la utilización para el análisis, en los otros casos, se presenta como erudición.

En este profesor de hecho, nos encontramos con una idea de la historia como erudición que debe poseer "cualquier persona culta" para no ser considerada "ignorante". La teoría, pareciera ser parte de esta necesidad de poseer un capital cultural incorporado, al igual que la información histórica concreta.

El cuadro que el profesor brinda a las/os chicas/os, y que presentamos en el apartado anterior a propósito de los modos de construcción de la clase, hace referencia a la "aplicación" de los conceptos, pero como podemos observar, bajo este título no hay especificaciones, a diferencia de lo que ocurre bajo otros títulos. A esta cuestión se suma el hecho de que en esta "tabla periódica de los estudiantes de historia" la teoría se presenta separada de los conocimientos empíricos, aparecen como dominios sin relación. De hecho la enumeración de conceptos teóricos se realiza por separado del anexo donde se establecen los temas históricos a desarrollar y conocer.

Las clases expresan esta distinción que el profesor realiza entre la esfera teórica y la empírica. Esta ruptura entre ambas instancias no sólo opera en el modo en que el profesor dicta la clase y en la separación abstracta que realiza en el cuadro. Leyendo los temas del anexo II notamos que todas las cuestiones empíricas que allí se mencionan están estrictamente relacionadas con la historia política más tradicional. Si bien los manuales dan una gran importancia a estas cuestiones sería de esperar un distanciamiento de este modo de ver la historia por parte del profesor teniendo en cuenta que incorpora determinados conceptos teóricos. Aquí comprobamos una vez más que la incorporación es de carácter formal.

El profesor considera algunos conceptos historiográficos y de las ciencias sociales que se oponen a la interpretación positivista de la historia donde los hechos políticos verificables son

los únicos objetos válidos; sin embargo, cuando enuncia en la "tabla periódica" los conocimientos empíricos necesarios, cada una de las instancias enumeradas responden a la visión positivista más tradicional. Las referencias sólo incluyen instituciones políticas que existieron en diferentes momentos históricos y pactos realizados entre las Provincias Unidas del Río de La Plata para lograr una cierta unificación, no hay referencia a ningún hecho económico, social, cultural, etc. Incluso la referencia a la política resulta bastante acotada, porque sólo se toman en cuenta las instituciones, en ningún caso se apela a los procesos, luchas, debates, etc.

Cuando el profesor desarrolla estos temas, por otro lado, no se puede observar que los unifique una idea teórica como en el caso de la profesora Rucci., o de Gómez, ni siquiera una unidad de tipo epistemológica del tipo de la que señalamos en el caso de Giménez. Sólo nos encontramos como punto de unidad la disociación entre teoría e historia en un marco donde, a diferencia de los otros casos, esto no implica la desconsideración de la historia. La unidad de las clases del profesor Romano esta dada por otro factor, su perspectiva pedagógica. El profesor se centra más en este aspecto, en las cuestiones metodológicas acerca de como "atrapar" o "enganchar" a los/as chicos/as.

Capítulo IV

Profesoras y profesores como intelectuales interferidas/os.

En la introducción a esta tesis habíamos planteado que la descripción densa era insuficiente para abordar el modo en que los/as sujetos conciben el mundo, porque desde su perspectiva los sentidos son considerados como una esfera autónoma. Por esta razón entendíamos que era necesario estudiar las relaciones sociales en tanto marco de posibilidades de la producción de sentido.

No es nuestra intención plantear que el conocimiento de la estructura de una sociedad resulta suficiente para interpretar las concepciones que los/as sujetos poseen. Por el contrario, nuestra etnografía intenta destacar la originalidad y la creatividad con la que cada profesor/a y estudiante se desempeña en el contexto del colegio y de la clase. Sin embargo, otorgar relevancia a la agencia humana, destacar la subjetividad, no debe constituirse en un modo de obviar los condicionamientos que operan sobre los/as sujetos.

No es posible poner de relieve la agencia humana cuando no se han explorado sus condicionamientos. La única forma de destacar la subjetividad: la creatividad, originalidad y particularidad de cada sujeto, es señalar aquellas condiciones que obturan el desarrollo de estas cualidades.

En este capítulo nos interesa, por un lado, señalar el lugar de los/as docentes en el marco de la división social del trabajo; y por otro, entender desde aquí las concepciones docentes. Al considerar la tarea docente como trabajo intelectual realizamos una primera identificación que nos permite situar un marco general en el que se elaboran las concepciones docentes.

Como ha sostenido Gramsci (1971), todos/as los/as sujetos tienen capacidades intelectuales y las ejercen, por lo tanto la actividad intelectual no es una exclusividad de determinado grupo. Sin embargo, existen sujetos cuyo trabajo implica una actividad intelectual limitada, y por otro lado, en su contexto laboral algunas personas sólo realizan tareas intelectuales. Esta división entre trabajo manual e intelectual resulta importante, porque nos permite comprender que las concepciones docentes que hemos descrito en el capítulo anterior

son parte del trabajo de quienes las produjeron.

Los trabajadores manuales también tienen una visión acerca de cómo se desarrolla la historia, acerca del sujeto histórico, sobre el tipo de metodología con la que se debe realizar un análisis, etc.; pero en su caso, estas concepciones no son un componente del trabajo que realizan cotidianamente y a partir del cual subsisten. Las concepciones de la historia que posee un docente de esta misma disciplina son desplegadas cotidianamente como uno de los ejes de su trabajo.

Al realizar esta distinción nos interesa destacar que las condiciones en las cuales se piensa la historia no son las mismas para quienes están a un lado y a otro de la división del trabajo. Para el trabajador manual, pensar la historia es una tarea que se realiza en el tiempo libre, la actividad cotidiana de subsistencia dificulta la reflexión conciente sobre esta cuestión. En cambio, en el caso de un/a docente (especialmente de historia), el trabajo intelectual de pensar una concepción de la historia no puede ser obviado.

Estas diferencias hacen que los sentidos que otorgan a la historia quienes están a un lado u otro de la división social del trabajo no sean iguales. El lugar en el que están situados los/as profesores/as en tanto trabajadores/as, por lo tanto, establece un primer condicionamiento que no puede ser obviado en la interpretación de sus concepciones.

Sin embargo, los límites y posibilidades de estar situado en el contexto del trabajo intelectual no deben ser entendidos como determinaciones fijas y mecánicas. El trabajo, como lo entiende Marx es un proceso de transformación conciente en el que el sujeto opera sobre un objeto modificándolo. Si bien las relaciones sociales en las que se desarrolla el trabajo resultan un límite para la libre reflexión, esto no impide la creatividad subjetiva en la producción.

En el caso del trabajo intelectual, la posibilidad de participación subjetiva es mayor. En la actividad manual la persona puede estar sujeta al ritmo que impone la máquina, como señala Marx cuando estudia el surgimiento de la Gran Industria; en cambio, en las tareas intelectuales, la rutinización es menor y los procesos simbólicos resultan todavía imposibles de mecanizar por completo. Esta peculiaridad del trabajo intelectual permite que el carácter conciente de la transformación operada en él adquiera mayor relevancia.

Esta cierta "libertad" del trabajo intelectual puede ser observada claramente en la diversidad de estrategias de enseñanza desplegadas por los/as docentes. Un/a profesor/a, si bien debe respetar en cierto modo los programas preestablecidos por el estado, puede elaborar su

propia planificación de los contenidos que desarrollará durante el año, puede dedicar más tiempo a un tema que a otro, elegir los materiales que utilizará para enseñar, la forma en que se relacionará con los/as chicos/as, etc. En general, las posibilidades de intervención del/de la docente sobre su propio trabajo son mayores que las que posee un trabajador manual. Esta capacidad de creatividad de la tarea docente nos muestra como la caracterización de trabajador/a intelectual nos permite comprenderlos a la vez como condicionados y como agentes activos frente a este condicionamiento.

No obstante, señalar que los/as docentes realizan trabajo intelectual resulta una afirmación insuficiente, demasiado general como para que a partir de ella podamos comprender las concepciones de la historia que poseen. Por esta razón exploraremos las especificidades del trabajo docente en el marco de la actividad intelectual.

La emergencia de la tarea docente está ligada al proceso histórico de división del trabajo que se exagera con la llegada de la modernidad y continúa hasta el presente. En algunas sociedades, la educación no existe como una tarea diferenciada. Cuando Margaret Mead (1962) explora el modo en que se incorpora a los/as niños/as a la sociedad, no registra la existencia de adultos/as especializados/as en "educación". Sólo con el surgimiento de un sistema educativo masivo hacia finales del siglo pasado se constituyó la actividad docente como una tarea intelectual diferenciada de otras.

Frente a una sociedad que se industrializa, que requiere mano de obra formada en aspectos técnicos, intelectuales, jurídicos, etc.; surge como respuesta un sistema educativo que amplía a niveles masivos la formación de los/as individuos, que ofrece posibilidades educativas focalizadas en áreas específicas.

En uno de los textos en los que Gramsci (1971) analiza el trabajo intelectual, el autor señala que el sistema educativo no debe ser entendido como un conjunto homogéneo en el cual todos/as sus miembros están en pie de igualdad. La enseñanza, a lo largo de sus distintos niveles constituye una estructura piramidal, y los trabajadores que se desempeñan en ella están situados jerárquicamente unos/as respecto de los/as otros/as.

En el ámbito universitario y de los institutos de investigación del estado (CONICET y otros) se realiza la producción de conocimiento; en cambio, la enseñanza media está separada de esta producción, y los/as docentes tienen como tarea la transmisión. De este modo, en el sistema educativo hay una división entre quienes están en condiciones de producir y quienes

deben consumir y transmitir luego. Esta división interna al trabajo intelectual se constituye como una imposición, Gramsci la denomina "paro forzoso" de los "estratos intelectuales medios".

En este sentido en un trabajo, "Formación de profesores" (Pinkasz, 1992), se destaca como significativo el hecho de que una cantidad considerable de docentes de enseñanza media no eligieron este ámbito, sino que terminaron en él contra su voluntad³¹.

El profesor secundario -como explica Pinkasz en su artículo sobre los orígenes del profesorado secundario en la Argentina- es una "categoría socialmente construida" que surge "con la conformación de los sistemas educativos nacionales". En ellos se define a los profesorado en tanto "instancia sistemática de reproducción de la fuerza de trabajo docente"^{p.59}. A partir de esta idea de la desnaturalización del trabajo docente, Pinkasz señala una serie de peculiaridades que le son propias. En primer lugar, las personas que se dedican a la docencia permanecen en contacto con el sistema educativo por una cantidad de tiempo mayor, tanto por el período de formación inicial en él, situación que comparten con otros/as profesionales, como por el hecho de que es su ámbito de trabajo. Por esta razón, podría considerarse que los/as docentes están condicionados por las funciones de reproducción del conocimiento más que por las de producción. Sin embargo, focalizar en esta cuestión argumenta- sería considerar la cuestión de la formación docente sin reconocer la artificialidad de la construcción histórica.

Pinkasz (1992) realiza un racconto histórico de la profesionalización del profesorado apelando a la noción de campo de Bourdieu (1983). Más allá de entrar en una discusión sobre este concepto, que no nos interesa aquí, rescatamos su análisis porque demuestra como la formación de una fuerza de trabajo salida de los profesorado, hace posible que en el trabajo docente se dé mayor importancia al título que a las calificaciones profesionales. Usando los conceptos de Bourdieu (1980) de capital cultural incorporado e institucionalizado, la autora analiza cómo el desarrollo de los profesorado constituyó un sector dentro de los/as profesores, que luchó por que los/as individuos a emplear fueran tenidos en cuenta no en cuanto a su capital incorporado, sino al institucionalizado, a la posesión de un título y de habilidades técnico-pedagógicas, más que a conocimientos e "ilustración". La división social del trabajo intelectual

31. "Más de la mitad de los docentes entrevistados eligió el nivel medio para trabajar con adolescentes. El resto de los docentes, y este es un dato muy significativo, no eligió trabajar en el nivel medio por motivaciones específicas, sino que llegó a él porque se le cerraron otros caminos, en especial la Universidad. Varios de ellos reconocieron haber elegido la carrera docente, pero no el colegio secundario para ejercerla."p23

que al desarrollarse genera una estructura piramidal, es un fenómeno que no se puede entender sólo en términos estructurales, objetivos, sino que tiene un correlato en los sujetos que constituye y que a su vez constituirán el sistema educativo y los profesorados, imprimiéndole características propias sobre la base de las luchas y tensiones que el pasado lega.

Este pasado es el que ha constituido al trabajo docente tal cual lo conocemos hoy, Elsie Rockwell (1986) ofrece una clara descripción etnográfica de esta cuestión en el presente:

"cuando la actividad de enseñanza interfiere con otros aspectos de la institución escolar puede haber reacciones que la afectan. Cuestiones como sacar a los niños del aula, organizar el trabajo de manera que parezca 'desordenada', dedicarle más tiempo que el normal a la enseñanza o la preparación de clases, utilizar sistemáticamente los recursos didácticos del inventario escolar, terminar el año con un grupo de primer año sin reprobados, no siempre provocan valoraciones positivas del trabajo docente; a menudo se enfatizan las dificultades que estos logros pueden causar en aspectos del funcionamiento escolar que nada tienen que ver con la enseñanza. En general, en la escuela no existe (salvo en los concursos de deportes, bailables y poesía) estímulos institucionalizados para premiar la excelencia o la innovación en la función pedagógica del docente; quienes logran destacarse en este terreno reciben el reconocimiento, a veces implícito, de padres y alumnos que los prefieren sobre otros maestros o de algunos compañeros de trabajo que les conceden cierta autoridad en asuntos pedagógicos." (pág. 25)

La escuela opera, entonces, anulando los intereses de desarrollo intelectual del docente, desprestigia el control del tiempo y de las actividades por ellos mismos, "interfiere" al docente en sus reflexiones, y estimula una aplicación mecánica de las técnicas de aprendizaje. Pero debemos tener en cuenta que la escuela opera de este modo en tanto mediación institucional de una estructura social donde el amplio desarrollo de la división entre trabajo manual e intelectual, y la especialización minuciosa dentro de la división intelectual del trabajo, se manifiesta como una pirámide a cuya punta, el trabajo intelectual propiamente dicho, sólo pueden acceder una cantidad reducida de personas, quedando una gran parte "interferida" que conforma la base de

la pirámide, y cuyo trabajo tiene un carácter altamente rutinizado.

Es importante señalar aquí que esta determinación que opera sobre los/as profesores/as, esta "fijación de límites", no es aceptada pasivamente por ellas/os. Es importante tener en cuenta, por un lado, la conciencia de esta intervención que los/as docentes poseen; y por otro lado, su intención de desarrollarse como intelectuales. La profesora Gimenez, por ejemplo, haciendo diversos cursos de perfeccionamiento, cursando materias en la facultad. El profesor Romano tiene interés en la pedagogía, aunque como afirma, no se le presta atención.

Por otro lado, en cuanto a las/os docentes con quienes compartimos la etnografía, el interés por el conocimiento y el desarrollo intelectual, se observa en las preguntas acerca de la investigación, o en algunos casos, la inquietud por saber donde puede conseguirse determinada bibliografía.

La profesora Gimenez, muestra una actitud similar frente al conocimiento cuando se enoja con el profesor que da la clase de formación docente, no porque este ofrezca una visión nueva o porque no este dispuesta a escuchar su análisis, sino porque no ha podido entender y el profesor da por sentado determinado conocimiento sin explicarlo. El intento de trabajar con fuentes con las/os chicas/os es otra manifestación de su interés por el trabajo intelectual.

Muchos/as de los/as docentes de hecho, tienen una formación universitaria, y su proyecto fue llegar a investigar. Una profesora de literatura que encontré en una biblioteca cercana al colegio donde observaba, me contó la historia de su entrada a la docencia: cuando estaba a punto de terminar la carrera de Letras, comenzó a trabajar como docente de un secundario, para poder costear los estudios y terminar la licenciatura, en aquel momento -contaba- se sentía "estimulada por las cosas que aprendía". Al terminar la carrera presentó, en algunas ocasiones, proyectos para acceder a becas de investigación sin tener éxito. Fue así que continuó dictando clases. La profesora explicaba que su situación de madre y esposa había obstaculizado su carrera y contribuyó a que tuviera que continuar siendo profesora.

Podemos ver en este caso, como en muchos otros más, que la actividad intelectual es algo que se entiende como imposible en el marco del trabajo docente, cuando un/a profesor/a piensa en la investigación, en el desarrollo de su conocimiento, piensa en abandonar la docencia³².

32 En el trabajo de Pinkasz que citamos más arriba la autora trata el debate parlamentario acerca del Estatuto del Docente sancionado en 1958. En este debate, uno de los diputados proponía que el docente se pudiera jubilar luego de veinticinco años de trabajo sin límite de edad. Frente a la crítica de otros diputados que afirmaban

La clasificación de la actividad intelectual y la docente en la escuela media como esferas que se oponen y excluyen, así como el interés o no por la investigación, no son sólo concepciones, sino que además constituyen lógicas de las instituciones de enseñanza media, los profesorados, las universidades, etc.

Las instituciones medias no consideran en ningún sentido las necesidades que los/as docentes pudieran tener en tanto trabajadores intelectuales que producen conocimiento. Cuando se discute la remuneración de un/a docente, nunca se considera la posibilidad de que se sostenga con una cantidad de horas limitada como para poder dedicar el resto de su tiempo a la investigación, a la lectura.

No sólo en cuanto a las posibilidades económicas y de disposición de tiempo la enseñanza media obtura la investigación. Si tomamos en cuenta la forma en que se evalúa, controla y presiona a los/as docentes para que lleven adelante determinadas actividades, notamos nuevamente la ausencia de la investigación.

En cuanto al control ejercido internamente por el colegio, las cuestiones fundamentales que se exigen a un/a docente son la puntualidad, la asistencia y la capacidad de manejar al grupo al que debe enseñar (que el nivel de ruido se mantenga limitado como para no imposibilitar la tarea de enseñanza o molestar a las otras divisiones, que no se produzcan conflictos graves, etc.). Si tomamos en cuenta los controles externos al colegio, es decir, aquellos realizados por funcionarios enviados por el Ministerio de Educación, nos encontramos con otras exigencias. Aquí lo fundamental es que los temas dictados no estén por fuera de las posibilidades establecidas por el programa, que coincidan con la planificación presentada a principios de año, y que hayan sido asentados correctamente en los libros de temas.

Ninguno de estos controles presupone la necesidad de formarse, de poseer lecturas

que muchos maestros se jubilarían alrededor de los 45 años, el diputado argumenta que es importante que un maestro quede libre de las funciones escolares luego de esta cantidad de años para que pueda desempeñarse la reflexión de su experiencia anterior y transmitirla mediante cursos de formación, conferencias, etc., el autor del artículo afirma al respecto:

"El núcleo de la argumentación del diputado es que la posibilidad del ejercicio creativo de la profesión del docente existe, pero sólo puede ser desarrollado fuera del ámbito escolar. Es decir, que lo dominante en la tarea docente sería el ámbito de ejercicio."

Con respecto a esta cuestión, el autor concluye que "El análisis del debate sobre el Estatuto del Docente permite poner de manifiesto ciertas tensiones presentes hoy en el ejercicio de la docencia han estado presentes desde las instancias "fundacionales", y que son constituyentes de la profesión".

actualizadas, conocer la bibliografía reciente sobre la materia dictada, etc. Menos aún se requiere la necesidad de que el/la docente mismo/a implemente conocimientos que ha producido personalmente.

En la universidad, el control sobre las/os docentes es menos institucional, pero las instancias de selección para el cargo apuntan claramente hacia otro lado. Los concursos universitarios evalúan los artículos publicados, los idiomas que el/la postulante conoce, la participación en congresos.

Un/a docente secundario construye su curriculum con la antigüedad y con la concurrencia a cursos de perfeccionamiento. Ninguna producción de conocimiento es evaluada positivamente ni significa un más o un menos en el desarrollo del curriculum del/de la profesor/a. En contraste con la universidad, la participación en congresos no tiene puntaje en la enseñanza media, ni tampoco la publicación de artículos en revistas con referato, ni siquiera la enseñanza en la universidad es evaluada positivamente en la sumatoria del puntaje.

En síntesis, existe una imposibilidad de desarrollarse como intelectual que produce conocimiento, tanto por las condiciones laborales como por la falta de una concepción en las/os docentes que apunte hacia allí, o por la existencia de presiones institucionales al respecto. Por esta razón, podemos afirmar que la docencia media conduce al/a la profesor/a a una situación de "intelectual interferido".

Esta categoría elaborada por Batallán (1988) nos permite una mayor incisión en el análisis en la medida en que puede señalar la existencia de una pirámide jerárquica dentro del sistema educativo, que resulta en una división del trabajo instalada en el seno mismo del trabajo intelectual. En este sentido, aquí planteamos una precisión respecto del sentido original que Batallán otorga a este concepto. Para esta autora, la interferencia que opera sobre las/os docentes puede revertirse a través de ciertas actividades de reflexión.

Batallán realiza y propone la realización de talleres en los cuales las/os docentes reflexionan sobre su propia práctica para que sea posible una reapropiación crítica de la misma que los reinstale como intelectuales. Consideramos que este tipo de actividades tienen una gran importancia y sus efectos pueden generar una resistencia dentro del sistema educativo. Sin embargo, dado que el artículo focaliza especialmente en la forma en que debieran articularse estos talleres y no tiene como objeto brindar un análisis del trabajo docente, no se aboca a señalar las limitaciones que imponen la estructura del sistema educativo respecto de estas

actividades.

Nos hemos apropiado de esta idea de la autora para llevarla más allá del objetivo que se propone en este artículo y comprender a partir de ella como la interferencia se manifiesta en aspectos fundantes de todo el sistema educativo. Como hemos visto, existen diferencias que se establecen entre las presiones institucionales de la universidad y de los profesorado, así como también entre la historia de estos ámbitos en cuanto al tipo de capital cultural que valorizan. Estas circunstancias terminan plasmándose en estructuras reificadas que si bien no impiden el desarrollo de la agencia humana, tampoco son esferas de libertad en la cual la subjetividad es el aspecto definitorio. Incluso las inquietudes subjetivas que pueden observarse en el sistema educativo en general son, en ocasiones, subsidiarias de la interferencia operada sobre los estratos intelectuales medios. Para comprender esta situación explicaremos brevemente los debates que recorren estas dos instituciones con características opuestas que permiten la escisión del campo intelectual entre quienes producen y quienes reproducen conocimiento.

En la actualidad, existe una discusión que recorre las aulas de la UBA: la inquietud acerca de la adecuación de la formación brindada en función de que surjan de este contexto nuevas/os investigadoras/es. Este debate es producto del retroceso de la UBA respecto de la importancia que tenía en el pasado y de una opinión en cierto sentido extendida, que sostiene una respuesta negativa a la pregunta formulada. No queremos entrar aquí en esta discusión, que de hecho excede el campo de análisis de nuestra tesis. En cambio, queremos señalar que la existencia misma de esta discusión señala claramente que tanto docentes como estudiantes de la universidad se sitúan ineludiblemente como investigadoras/es o aspirantes a esta actividad de forma profesionalizada. Las críticas que se realizan a la universidad se sitúan siempre desde el presupuesto de que de ella surgen las personas que se dedicarán a producir conocimiento.

Este debate, cruzado por estos ejes, es inexistente en los profesorado. En estos últimos se discuten cuestiones como la crisis del sistema educativo, la falta de formación de los/as docentes, etc.; pero no se enuncia nunca la incapacidad de constituir un ámbito que de a lugar a pensadores que produzcan con un pensamiento independiente, crítico y reflexivo.

No podemos decir que la preocupación por desarrollar a las/os docentes de enseñanza media como intelectuales este ausente por completo de nuestra sociedad, pero en la medida en que se desarrolla, lo hace fuera de los institutos de formación docente. Giroux (1990), por ejemplo, ha escrito un libro, traducido al castellano, cuyo título mismo hace referencia a la

necesidad de que los/as docentes se desarrollen plenamente como intelectuales que producen conocimiento. Batallán como hemos visto, plantea la misma problemática, así como otras/os autoras/es.

Sin embargo, esta problemática se plantea por fuera de los profesorados, nunca en ellos. En una breve encuesta realizada a 30 estudiantes elegidos/as al azar en tres profesorados pudimos notar la ausencia de esta problematización. Expondremos aquí las preguntas realizadas y los resultados para fundar nuestra argumentación.

Preguntas

1. ¿Por qué razón elegiste la profesión docente?
2. ¿Te interesan las tareas de investigación?
3. ¿Que críticas realizarías al instituto en el que estudias?

Entre las respuestas a la primera pregunta nos encontramos con que prevalece en primer lugar "la buena onda con los chicos", o como lo expresaba otra profesora "porque creo que tengo mucha paciencia y me gusta enseñar". Con diferentes palabras, de 30 encuestadas/os, 20 fueron los que señalaron como criterio decisivo de su elección la buena predisposición hacia los/as adolescentes. En los otros casos nos encontramos con argumentos del tipo de "siempre me gustó estudiar y no sabía que otra cosa hacer", "la historia siempre me interesó y el profesorado tiene un buen horario y te puedes recibir en pocos años"; o por ejemplo "creo que aunque los sueldos son bajos tiene más salida laboral que otras carreras". Algunas de las mujeres encuestadas responden que la carrera docente, además de agradarles, les permite trabajar pocas horas y así "cuidar a mis hijos" cuando los tengan, o "ayudar a mi marido".

La pobreza de las respuestas frente a la pregunta 2 es más que elocuente, en muchos casos los/as encuestados/as anuncian su parecer de que la pregunta es impertinente. Algunas/os directamente se sorprendieron y pidieron explicaciones acerca de porqué la pregunta estaba allí. Una de las respuestas dice: "no me interesa investigar, me parece demasiado complicado, por eso quiero ser docente". En otro caso, el estudiante contesta: "me gusta mucho leer y conocer, pero investigar es algo que lleva mucho tiempo y dinero. En nuestro país no se puede investigar".

En la mayoría de los casos la respuesta es un simple "no".

En cuanto a la pregunta 3, ninguna respuesta señala alguna falencia en cuanto a la formación para producir conocimiento. Las/os estudiantes se quejan de que sus profesores/as tienen poca información, no están actualizados, las clases son aburridas, son demasiado estrictos/as con el control de los horarios de llegada y salida, poco tolerantes con las/os estudiantes que trabajan y tienen poco tiempo, etc. Las críticas son variadas, pero ninguna de ellas apunta a la deficiencia formativa en función de constituir intelectuales que escriban, que produzcan nuevas ideas, etc.³³

En la universidad, en cambio, una de las críticas más comunes que se realizan a las cátedras es el hecho de que muestran una sola perspectiva, que no son lo suficientemente amplias en cuanto a la selección de material, etc. También suele criticarse el enciclopedismo, la incapacidad de algunas/os docentes para formar a sus estudiantes como lectores críticos y personas que no sólo consuman textos, sino que sean capaces de escribirlos. Una de las propuestas más comunes en varias carreras de Filosofía y Letras de la UBA suele ser que las materias metodológicas y epistemológicas deberían estar primero en la carrera para permitir que desde el inicio la/el estudiante se desarrolle como investigador/a.

Los/as sujetos que están en la universidad plantean a esta como un ámbito para constituir intelectuales y los profesados como centros de los cuales salen quienes reproducen el conocimiento. Esta escisión no es una cuestión de diferencias de perspectivas entre ambas instituciones, como ha señalado Pinkasz, el carácter reproductivo de la tarea del/la docente medio/a se constituye en el origen mismo de la profesión, con la creación de los primeros profesados³⁴.

Del mismo modo que Baudelot-Estabet señalan la escisión del sistema educativo francés en dos redes que desembocan en diferentes trabajos, podemos postular la existencia de dos redes de formación luego de la enseñanza media, en una de ellas se forman reproductores de

33 "Las instituciones educativas no parecen percibir como necesaria la capacitación en la disciplina específica, pero tampoco los docentes parecen demandar este tipo de capacitación. En general se los percibe demandando otro tipo de saberes más relacionados con la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje." Lanza y Finocchio. 1993. Pág. 114.

34 En las instituciones específicamente destinadas a la formación docente es posible reconocer con mayor nitidez la influencia, adhesión o adopción de las diferentes corrientes pedagógicas, mientras que en las universidades es más fácil identificar el desarrollo e influencia de la producción historiográfica." Lanza y Finocchio. 1993. Pág. 108.

información en la otra se intenta generar investigadores. La comunicación entre ambas redes es casi inexistente, y la acumulación de curriculum en una, como hemos visto, no es válida para la otra. Asimismo, el paso de una de las redes a la otra resulta casi imposible y es logrado sólo por pocos sujetos.

De este modo, la interferencia que afecta a las/os docentes puede ser resistida a través de talleres que permitan reflexionar sobre esta situación y tomar conciencia de ella, pero sólo puede desactivarse si se deshacen las redes diferenciales de formación que dividen al sistema educativo entre investigadores/as y reproductores/as del conocimiento. La interferencia no es coyuntural, esta arraigada en la estructura misma del sistema educativo, constituyendo lo que Gramsci denominaba "para forzoso" de los "estratos intelectuales medios".

Las agrupaciones de sentido

En la primera parte de este capítulo, nuestro relato señaló la necesidad de explicitar las relaciones sociales en las que se encuentran involucradas/os las/os docentes. En este sentido, los/as situamos como trabajadores/as intelectuales que sin embargo sufren una interferencia que los/as constituye en reproductores de conocimiento.

Sin embargo, si bien era necesario definir esta situación en la que están situadas/os las/os sujetos con quienes trabajamos en la etnografía, todavía nos queda por interpretar una parte de lo que nos habíamos propuesto. En adelante, por lo tanto, expondremos nuestra interpretación teórica del modo en que las/os profesoras/es condicionan el proceso histórico desde el lugar estructural en el que se encuentran. Como hemos sostenido, tomaremos en cuenta que los condicionamientos establecidos por el lugar que las/os profesoras/es ocupan no se traducen sólo en imposibilidades de prácticas e interpretaciones; sino que constituyen marcos de posibilidad desde donde se desarrolla la capacidad subjetiva de agencia humana.

La perspectiva teórica de Gramsci (1986) ofrece, en este sentido, herramientas conceptuales para dar respuesta a estos planteos. Para este autor, la división entre trabajo manual e intelectual tiene un correlato a nivel de la producción de sentidos de quienes están a un lado u otro. La filosofía es el tipo de conocimiento que elaboran los/as intelectuales, en tanto que el sentido común es característico de quienes no tienen la intelectualidad por profesión. Definamos

estos términos.

En la perspectiva de Gramsci (1986), un/a intelectual es un/a sujeto que tiene una relación orgánica con una clase social, y por lo tanto, con los intereses propios de esta. Esta relación orgánica implica que intentará dar respuesta a problemáticas que surgen de la vida social y que constituyen inquietudes generalizadas. La perspectiva desde la cual responderá estará relacionada con la forma de ver el mundo de la clase respecto de la cual es un/a intelectual orgánico/a.

Más allá del inconveniente de presuponer que toda posición cognoscitiva respecto de cualquier temática puede leerse desde una clave clasista, nos interesa rescatar la lógica con la cual Gramsci sostiene que los/as intelectuales constituyen su producción. El carácter fundante de la filosofía, entendida no como disciplina sino como el tipo de pensamiento que sostienen los intelectuales, está signado por su tendencia a volverse coherente.

Las/os intelectuales, pretenden que su conocimiento esté afectado por la menor cantidad de fisuras posibles, por una coherencia epistemológica, metodológica, así como por una relación no contradictoria entre las varias cuestiones que se sostienen. Esto significa, por poner un ejemplo, que si con respecto a una cuestión se ofrece una respuesta desde una mirada filosófica materialista, no se puede enfrentar otro tema desde el idealismo. Del mismo modo, si se realiza una interpretación recurriendo a una teoría social, no se puede apelar luego a otra teoría, salvo que se realice un trabajo intelectual de destacar la unidad interpretativa que caracteriza a una aparente contradicción.

Las/os intelectuales se apropian de las tradiciones cognoscitivas del pasado y las desarrollan criticándolas, aceptando algunas de sus implicancias y rechazando otras. En todos estos casos, las tradiciones se asumen conscientemente como antecedentes desde los cuales se produce, desde los cuales pararse para evaluar. Se podrá considerar posible la superación del conocimiento heredado o no, se pensará el "progreso" como posible o no, pero en todo caso existe un reconocimiento del trasfondo desde el cual se elabora el pensamiento.

El sentido común, en cambio, no reconoce sus deudas con el pasado. El conocimiento es entendido aquí como un producto de la experiencia y no existe una intención de coherencia y no contradicción en el pensamiento del sentido común. Al contrario, está caracterizado por la heterogeneidad, por la adhesión simultánea a posiciones teóricas que responden a tradiciones intelectuales disímiles y que han decantado en la constitución de la cultura.

Por otro lado, el sentido común, es más un pensamiento pragmático que un intento de respuesta a situaciones sociales planteadas en determinado momento. En él se funden las tradiciones religiosas, los paradigmas científicos del pasado, las corrientes filosóficas, las tradiciones médicas, etc.; todas de una manera heterogénea y contradictoria.

La importancia de los conceptos de filosofía y sentido común para nuestro análisis, está dada por su consideración del conocimiento como una actividad vinculada a la división social del trabajo. El trabajo intelectual produce filosofía y desde el trabajo manual se manejará el sentido común. Además, estas categorías no obvian la agencia humana: cualquier filosofía posee a su vez los rasgos comunes descriptos, pero al mismo tiempo se destaca su oposición a otras filosofías. Lo mismo ocurre con el sentido común, este concepto no predetermina el modo en que un/a sujeto pensará, sino que señala la lógica y los intereses que serán característicos.

Los conceptos de filosofía y sentido común no pueden entenderse como oposiciones dicotómicas porque cuando realizamos un análisis de un discurso concreto, nos enfrentamos con el hecho de que este no necesariamente coincide con uno u otro concepto. Esto ocurre porque a nivel empírico trabajamos con material concreto que no es posible reducir a una abstracción dicotómica si no es forzando la interpretación. Por este motivo debemos entender ambas nociones gramscianas como un continuum, como una guía analítica para la comprensión, más que como conceptos estancos en donde deben ser introducidos los "datos".

En el caso particular de nuestra investigación, estos conceptos no pueden ser utilizados tal cual fueron definidos por Gramsci, porque cuando analizamos el modo en que los/as docentes conciben la historia nos enfrentamos a una situación un tanto contradictoria. Por un lado notamos la utilidad de los conceptos de filosofía y sentido común para dar cuenta de la producción intelectual de los/as docentes, pero por otro lado, nos enfrentamos al hecho de que esta producción no es fácilmente clasificable en alguno de los dos términos de la oposición. Esto ocurre porque las/os docentes no son intelectuales, como ya hemos planteado, y no existe por lo tanto una pretensión de coherencia teórica, menos aún de generar una visión que sea orgánica respecto de una clase o sector social.

Sin embargo, no podemos sostener que no existe ninguna pretensión de coherencia, hemos visto que por detrás de la negación de la teoría existe un esquema teórico que da unidad a los relatos que las/os docentes sostienen. Por lo tanto, tampoco podemos caracterizar el conocimiento de las/os profesoras/es como sentido común.

Entendiendo la filosofía y el sentido común como herramientas para guiar la interpretación debemos señalar las tendencias que apuntan hacia una u otro. En este sentido, debemos recordar que como intelectuales, las/os docentes, están afectados por una "interferencia".

El caso de la profesora Giménez, nos da un ejemplo del lugar intermedio entre filosofía y sentido común de los contenidos e interpretaciones que ella presenta en clase. La profesora desarrolla los diferentes momentos históricos relacionándolos a partir de pensar que hubiera hecho un sujeto contemporáneo en aquella situación. Más allá de las críticas que dirigimos a esta idea, no debemos olvidar que constituye un eje ordenador que da coherencia a su discurso y permite que el conjunto de sus interpretaciones tengan una cierta unidad.

En el caso de la profesora Gómez nos encontramos con algo parecido, aunque el eje que otorga cierta unidad a su discurso no es de carácter epistemológico, como en la profesora Giménez, sino, más bien teórico-social. La lucha entre pobres y ricos articula fenómenos históricos diversos, otorga una mirada común.

Respecto de la profesora Rucci, vimos que el núcleo teórico de interpretación parte de distinguir tendencias pertenecientes a etnos que recorren la historia: el individualismo y el espiritualismo. A esta idea se suma la intervención divina que actúa cuando el individualismo está ganando la batalla. Al igual que en el caso de la profesora Gómez, también aquí la unidad del relato histórico de la profesora está dada por un aspecto teórico, más que epistemológico.

En el caso del Profesor Romano, su discurso posee un carácter ecléctico mayor y se encuentra opacado por su interés en lo pedagógico, que le otorga unidad a su práctica educativa.

De todos modos, en los cuatro casos, las estrategias de enseñanza se encuentran ligada a las concepciones epistemológicas y teóricas desarrolladas por los docentes, lo cual también apunta hacia el carácter filosófico, en el sentido gramsciano, de sus producciones de sentido.

Como vemos, las/os docentes se encuentran distanciados del sentido común, sus interpretaciones no están caracterizadas por un eclecticismo de base que no se preocupa por las incoherencias. Sin embargo, tampoco su producción es filosófica en el mismo sentido que podríamos afirmar esto de las personas cuyo trabajo es producir conocimiento. En el caso de las/os docentes, la búsqueda de coherencia, los ejes de unificación de sus relatos e interpretaciones, conviven al mismo tiempo con una falta de reconocimiento de las tradiciones de pensamiento de las que se apropian para realizar esta tarea.

No hay una explicitación que de cuenta de la adhesión epistemológica que realizan, no hay un reconocimiento de las ideas teóricas utilizadas. Más bien todo esto es negado como una pérdida de tiempo y palabrería. En este sentido la producción docente se acerca más a los rasgos del sentido común y no a la filosofía.

Por esta razón denominamos “agrupaciones de sentido” al conjunto de las interpretaciones y relatos docentes, porque por un lado poseen una pretensión no explicitada de unidad que puede inferirse del análisis que realizamos en la etnografía y que destacábamos en los párrafos precedentes. Por otro lado, esta tendencia a la agrupación no llega a ser lo suficientemente sólida como para reconocer sus influencias, trabajarlas, cuestionarlas o aceptarlas, discutir las, y en este sentido profundizar el carácter filosófico.

Una agrupación de sentido es entonces un intermedio entre la filosofía y el sentido común, que a su vez expresa el carácter interferido de la profesión docente en tanto actividad signada por la reproducción del conocimiento. La división entre trabajo manual e intelectual se reproduce a su vez en la escisión interna de esta última esfera, en la cual por un lado se reproducen intelectuales interferidos, docentes encargados de “transmitir” y por otro lado, se pretende formar investigadores/as capaces de producir conocimiento.

Es necesario señalar que no hay una correlación mecánica entre la división del trabajo y la producción de sentidos. Las condiciones de posibilidad de las agrupaciones de sentido no sólo incluyen este aspecto estructural, sino que además consideran las concepciones que las/os docentes de enseñanza media poseen. Hemos visto como Pinkasz señala que la historia de la profesionalización de los/as docentes constituyó un campo donde se valorizan los títulos más que el capital cultural acumulado.

Por último, la subjetividad de los/as docentes también constituye un factor que da lugar a las agrupaciones de sentido, y en este sentido debemos recordar que este concepto no fue pensado desde el plano teórico para luego abordar la etnografía, sino que fueron las características de las concepciones de la historia de los/as docentes, su propia creatividad y agencia, las que nos hicieron pensar en la adecuación de la perspectiva de Gramsci para comprender teóricamente esta cuestión.

Capítulo V

Las chicas y los chicos, la escuela, la historia

La dificultad de analizar el discurso de los/as chicos/as.

Ahora que ya hemos considerado el modo en que los/as docentes entienden la historia, pasaremos al análisis de las concepciones de las/os chicas/os. Este último aspecto de nuestra investigación resultó sumamente complejo por diversas situaciones. La más importante de ellas es la ausencia de un posicionamiento en el discurso explícito en torno a la historia por parte de los/as chicos/as.

En las clases de historia los/as estudiantes sostienen en determinados momentos un discurso histórico, ya sea por escrito en sus carpetas, o en sus exposiciones orales, etc. Sin embargo, podemos decir que en estos discursos, aunque suene chocante, hay una "ausencia de concepciones". Afirmamos esto, no porque desde una perspectiva positivista sostengamos que sus miradas sean "objetivas"; sino porque los contenidos que producen son contradictorios entre sí mismos en un grado extremo, porque los/as mismos/as estudiantes los entienden como expresiones para satisfacer al/a al docente, y porque fuera del contexto de la clase pierden sentido.

Antes de comenzar a realizar un análisis de las concepciones de los/as chicos/as, por lo tanto, pasemos a considerar las interpretaciones que ellos/as mismos/as tienen de sus propias expresiones.

En el colegio donde trabajaba la profesora Rucci, trabajé con un grupo de chicas de

tercer año cuya división no observé. Nuestro contacto se produjo en la biblioteca del colegio, yo estaba allí registrando los libros disponibles de historia y ellas buscaban material sobre la Revolución Rusa. Dado el carácter conflictivo de este tema, especialmente en un colegio secundario, me acerqué a ellas para poder conocer sus opiniones y perspectivas.

Del mismo modo que yo pensé encontrar en las chicas una oportunidad de estudiar sus concepciones, ellas vieron la posibilidad de alguien que las ayudara en su trabajo y me recibieron con entusiasmo. Me dijeron que la profesora les había recomendado leer un libro de Trotsky sobre la revolución y que ellas habían venido a la biblioteca en busca de más bibliografía. No había mucho material al respecto en la pequeña biblioteca del colegio. Me pidieron también material a mí y yo les facilité un libro de Trotsky³⁵, que era todo lo que conocía al respecto.

Nos encontrábamos frecuentemente en el patio del colegio, y ellas me contaban que iban avanzando con el trabajo, yo les pedía que me contaran, pero no me decían nada sobre el tema. Luego de unas semanas, las chicas me presentaron la monografía que habían realizado, comencé a leerla y me sorprendí al encontrar expresiones sumamente favorables respecto de la revolución bolchevique. Habían escrito frases plagadas de expresiones del tipo "La revolución rusa acabó con la explotación del hombre por el hombre", o "a partir de octubre de 1917 se iniciaría la construcción de una nueva sociedad como nunca antes se había conocido, una sociedad sin clases".

Según las chicas la revolución había acabado con la primera guerra mundial, una "guerra interimperialista de rapiña", además "por primera vez en la historia las masas eran las que gobernaban y las viejas minorías poderosas eran excluidas". El conjunto del trabajo resultaba sorprendente por su clara toma de posición en favor de la revolución. Especialmente porque las chicas, a pesar de mi insistencia y de la relación de complicidad que habíamos desarrollado nunca me habían contado que pensasen así.

Les pregunté por qué habían escrito la monografía con este tono y esta perspectiva, las chicas no comprendieron muy bien la pregunta, pero rápidamente sacaron los libros de donde habían extraído la información y me mostraron de donde habían obtenido textualmente cada una de las partes.

La profesora de físico-química les había prestado un manual soviético en castellano de

35. Trotsky. 1971. Lecciones de Octubre. ¿Qué fue la revolución rusa?. Buenos Aires. Biblioteca proletaria.

la editorial Mir36, es decir, una obra con las posiciones oficiales del régimen de la URSS. El libro era de principios de los ochenta y estaba ilustrado con fotos y el tono del discurso era exactamente el mismo que la monografía de las alumnas.

Les pregunté si habían leído el libro que yo les presté y me dijeron que cada una había leído un capítulo. Luego quise saber si ellas estaban de acuerdo con lo que habían escrito, me respondieron que sabían que a la profesora "le gusta la Revolución Rusa, así que por eso hablamos bien y copiamos lo que decía el libro".

Aquí podemos ver cómo las opiniones expresadas en un texto o en la oralidad de los/as chicos/as en clase no puede ser entendida en sí misma como un discurso que expresa sus opiniones. Esto no significa que ellos/as mientan, que tengan actitudes falsas, etc. Simplemente es necesario tomar en cuenta el contexto en el cual se producen los sentidos y de que manera los/as sujetos los consideran.

El mismo discurso tiene una significación diferente en dos contextos sociales diversos, por este motivo es fundamental tomar en cuenta la opinión de las/os sujetos que están produciéndolo. Las/os chicas/os no consideran que el discurso elaborado por ellas/os en los colegios responda a criterios de verdad y falsedad, esta es una preocupación epistemológica que no se desarrolla en este ámbito. A su criterio, lo que vale es aprobar, y para ello lo fundamental son las estrategias para poder pasar el año y recibirse pronto.

La forma en que las/os chicas/os consideran su propio discurso responde en realidad a las concepciones que tienen sobre la escuela, sobre la política, sobre la historia, cuestiones que luego iremos desarrollando. Antes, sin embargo, nos interesaría mostrar la actitud de los/as chicos/as ante su propio discurso.

El caso de la Revolución Rusa que hemos expuesto tiene sus particularidades. La profesora que dicta ese curso me contó que era trotskista³⁷ y su modalidad de trabajo era bastante peculiar, se enumeraban temas en el pizarrón y los/as chicos/as elegían con cual iban a trabajar. Luego los iban exponiendo en clase por grupos y presentaban una monografía.

36. No puedo citar con precisión este libro porque en ese momento me encontraba charlando con las chicas y no copie los datos. Al día siguiente pedí que me prestaran el libro por unos minutos, pero a pesar de mi insistencia ya no fue posible volver a tenerlo en mis manos.

37. Podemos notar que a pesar del desinterés de las chicas por la valoración política de la revolución rusa, esto no les impidió notar la posición política de su profesora.

La profesora sostenía que este método estimulaba la participación de los/as chicos/as porque permitía que eligieran un tema de su interés y que fueran ellas/os mismas/os las/os que lo expusieran. La profesora leía materiales al respecto y colaboraba en la exposición dando breves explicaciones, pero el protagonismo de la clase estaba puesto en ellos/as.

A pesar de esta opinión de la profesora, ella misma consideraba que resultaba difícil introducirlos/as en debates y que presentaran opiniones. Esta docente era consciente de que las chicas habían hecho un trabajo sobre la revolución que expresaba ideas que a ellas no les interesaban mucho, pero no sabía como actuar al respecto. En una charla con ella en la que me explicó esta situación me decía: "¿Qué puedo hacer yo? Ellas no se interesan, pero sin embargo leyeron, se preocuparon, si les decís que no se involucraron con el tema, a favor o en contra, no te entienden".

Es decir, que la misma docente tenía como objetivo lograr la expresión de las posiciones de los/as chicos/as y sin embargo esto le resultaba muy difícil. En otras clases, donde este no es el objetivo explícito de el/la profesor/a la situación de ausencia de posicionamiento es aún más acentuada.

Expondremos un ejemplo concreto de una clase para que pueda comprenderse este obstáculo que se presenta cuando queremos explorar las concepciones de historia de los/as chicos/as:

La profesora Giménez comenzó la clase con una pregunta.

-En Waterloo, ¿Qué se pretendía restaurar?

-La monarquía -respondieron los chicos.

-¿Qué tipo de monarquía? -y sin que la clase responda continuó- Lo que se pretendía era la restauración del antiguo régimen, las monarquías absolutas -se detuvo unos instantes- Esto, ¿Iba a ser factible? ¿Sí o no?.

Los chicos se inquietaron y hubo diferentes respuestas, pero una prevaleció:

-No.

-¿Por qué? -los chicos permanecían en silencio.

Cuando ya habían pasado unos instantes y la profesora no daba signos de responder ella misma, uno de los chicos se decidió a hablar.

-No creían en ellas -el resto de la clase no dijo una palabra durante el intervalo de

silencio.

La profesora no se percató de lo que este chico había dicho, y prosiguió en un tono reflexivo.

-¿Ustedes pensaron cómo algunas ideas prendieron en América Latina, por ejemplo en la Revolución de Mayo?, lo mismo había ocurrido en la Revolución Francesa porque fue la que precedió a la revolución de Mayo. ¿Ustedes saben quién fue Voltaire?

-Un revolucionario -respondieron algunos de los chicos.

-Y además...

-Pedían más democracia -irrumpió un grito de uno de los chicos.

La profesora explicó que se había producido un cambio con respecto a las ideas del "antiguo régimen que era de monarcas absolutos".

-¿Qué era el Iluminismo?

Se reiteró el silencio, pero esta vez, gradualmente, los/as chicos/as comenzaron con un murmullo que iba en ascenso hasta convertirse en un ruido que no me permitía escuchar bien. La profesora continuó diciendo que el Iluminismo estaba "en oposición a las monarquías absolutas", pretendían que el pueblo ejerza el poder. Volvió a la carga con una nueva pregunta.

-La monarquía absoluta... ¿Estaba por la igualdad social? ¿Qué decían las nuevas ideas sobre la igualdad social?

Los chicos no respondían y el ruido iba en aumento, la profesora los retó pidiendo silencio, entonces los chicos disminuyeron el volumen, pero no dejaron de hablar. La profesora retomó la clase, pero olvidando las dos preguntas que había hecho, siguió por otro rumbo sin que nadie lo señalara.

-Las nuevas ideas sostenían que con respecto a la religión cada individuo decide, hay libertad de cultos. ¿Cuál era la política económica de los iluministas?, recuerden lo que decía Moreno en "La representación de los hacendados".

Las voces de los chicos recuperaron fuerza nuevamente y una vez más se volvió difícil escuchar a la profesora. Me pareció que dijo que alguien estaba en contra del libre comercio, pero ya no se podía entender bien lo que decía (tampoco pude reconstruir esta información cuando terminó la clase, a pesar de que le pregunte a cuatro o cinco chicos), después relacionó el tema con "la política económica de los Estados Unidos". La profesora volvió a lograr algo de silencio con una mirada seria y retomando el hilo de su argumentación preguntó...

-Con todas estas corrientes de pensamiento, ¿Era posible que volviera el viejo régimen?
- y sin que nadie contestara continuó diciendo- el poder español lo iba a intentar, ¿Con qué estrategia?

-Tropas -respondieron algunos chicos.

La profesora prosiguió.

-En algún momento esto pareció posible, porque los españoles vencen a los chilenos, y también vencen en México, Venezuela y Nueva Granada. con la derrota del ejército independiente en Sipe Sipe el monarca español pensó que esto ponía fin a la independencia. Esto fue una mala interpretación que se debió a que la situación externa no era proclive y tampoco la interna. Cuando hay desunión entre los pueblos... y este era el caso de las Provincias Unidas que no tenían espíritu de unidad.

Se detuvo unos instantes y preguntó.

-El interior ¿A qué se oponía?" -y ella misma respondió.

-A una forma centralista de poder. ¿Por qué?. Se oponían al director supremo las provincias. ¿Cuáles fueron las que primero se opusieron?

Los chicos no responden y la profesora espera, después de un lapso continúa.

-En el litoral, por ejemplo,

-Artigas -gritaron casi todos unánimemente.

-¿Cuál era la zona de influencia de Artigas? -y sin esperar respuesta las enumera, luego continúa preguntando- ¿Con quién se puede hacer un paralelo?

Los chicos no responden. Uno de los chicos le dice a la profesora que leyó en un libro que Artigas también tenía como zona de influencia parte de Paraguay y Brasil. Se sienten suspiros en el aula, aunque no muy efusivos. La profesora no presta ninguna atención al comentario y continúa.

-A Artigas le rechazaron los diputados, ¿Por qué?, ¿Qué ideas traían? -sin que nadie afirme nada prosiguen las preguntas- ¿Qué otra región se iba a oponer?, ¿Quién influye en Salta?, que esta de acuerdo con Artigas.

Toca el timbre y termina la clase.

Esta es una clase en la cual la profesora explicaba este tema por segunda vez. Aquí podemos ver que sobre lo que los chicos responden -de su participación en clase-, se hace difícil conocer

sus concepciones sobre la historia. Este tipo de clase, donde las preguntas de la profesora tienen una respuesta acotada, que además está previamente establecida en base a una idea o texto anterior que se toma como patrón, no es una excepción, sino que es la situación más usual.

En un libro reciente (Braslavsky y Birgin comp., 1992), se señala que "La desvalorización del conocimiento se observa (...) en las prácticas docentes de Historia, Literatura y Castellano, y Educación Cívica" (p.38), más adelante, bajo el título "Las prácticas docentes predominantes" las autoras escriben:

"En las 13 clases (de un total de 16 clases de historia observadas) el conocimiento se "construye" a partir de actividades como: enumerar, nombrar, definir, ubicar, mencionar características de algún hecho, etcétera. El tipo de conocimiento que se adquiere a través de las actividades promovidas resulta atomizado, fragmentado y carente de significación para los adolescentes. A modo de ejemplo se transcribe un fragmento de una clase:

P.: - A ver, ¿qué preparó para hoy?

A.: - Generación del '80.

P.: - En voz alta, por favor. ¿Me puede caracterizar esa generación del '80 en los aspectos económico, cultural, político y religioso?

A.: (No contesta)

P.: - La inmigración era fundamental.

A.: - El ideal del progreso material.

P.: - Si, pero entencimo, ¿a quién quiere imitar la generación del '80?

A.: (No contesta)

P.: - A ver, ¿cuáles son los dos conceptos de Roca?

A.: - Paz y administración.

P.: - ¿Qué hace para que esa paz y esa administración se concreten?

A.: - (No contesta. La profesora pregunta a otro)

P.: - ¿Qué estudiaste de la generación del '80? (Silencio, nadie contesta). Chicos, no me hagan venir en diciembre..."³⁸

38. A continuación ampliamos la cita de las autoras: "Reiteradamente aparecen contenidos extraídos de algún manual de historia. A veces las guías de preguntas o las evaluaciones remiten a los títulos que habitualmente encabezan los subcapítulos () (cita mía) de los textos escolares. En un caso, por ejemplo, la guía de preguntas que
138

se planteó como un "trabajo de investigación" correspondía textualmente a los items de un capítulo de uno de los libros recomendados.

"investigar" se presenta entonces como una actividad similar a "copiar" o "resumir" información, procesos en los que el sujeto se mantiene en una relación de exterioridad con respecto al objeto de conocimiento (de allí la dificultad de apropiarse del mismo).

(...)

Al evaluar, por ejemplo, temas como el trabajo, la salud y la vivienda hoy en Argentina, se preguntó por su definición o clasificación. No puede sorprender entonces, si un alumno respondía que hacinamiento es cuando alguien aloja a alguien en su casa" o que "las necesidades se ejercen" -y no se satisfacen-. A continuación se transcriben dos ejemplos orales en forma de interrogación que resultan paradigmáticos:

Ejemplo 1

P.: - ¿Qué tenes que recuperar vos?

A.: - El golpe de septiembre de 1930

P.: - Pasá al frente. (La alumna comienza a hablar en forma de recitado). ¿Había una crisis económica?

A.: - Sí.

P.: - Había una prensa opositora. El gobierno estaba desprestigiado. Se produce una revolución. ¿Eso ocurre qué día?

A.: - El 6 de septiembre de 1930.

P.: - ¿Cómo se denomina el gobierno que asume?

A.: - De facto.

P.: - ¿Qué significa "de facto"?

A.: - Fuera de la Constitución, militar.

P.: - Sentate, ¿tu apellido es?

Ejemplo 2

P.: - ¿Cuáles eran las características de la familia tradicional o extensa?

A.: - Es numerosa.

P.: - Eran.

A.: - Si, era numerosa, tenía muchos hijos.

P.: - ¿Y qué más?

A.: - (Todos a coro) Abuelos, primos, tíos.

P.: - ¿Y qué más?

A.: - ¿Puedo mirar el cuadro que hice?

P.: - (Duda) No, si vos lo hiciste tenés que saberlo.

A.: - Esclavos y sirvientes.

P.: - ¿Qué hacían junto con la familia?

A.: - Producían lo que consumían.

P.: - Entonces era una...

A.: - Familia-taller.

P.: - ¿Y ahora?

A.: - Ahora es una unidad de consumo.

P.: - Bien, siéntese.

La apreciación de estas dos autoras respecto de la desvalorización del conocimiento y sobre las formas fragmentadas de presentarlo nos parece correcta. Sin embargo, es necesario señalar que esta caracterización que realizan no sólo puede aplicarse a los/as docentes. Es cierto que en los/as chicos/as el desarrollo de un discurso en forma de recitado, el carácter enumerativo y la falta de conceptualización son un producto del contexto educativo en el que están; pero, no obstante, este contexto estructurante se objetiva en ellos/as.

La profesora que habíamos visto en el primer caso expuesto en este capítulo tenía una forma de desarrollar la clase absolutamente diferente donde se valoraba el interés de los/as chicos/as, la estimulación de búsqueda, etc. Sin embargo las chicas, como vimos, produjeron un material en el cual sus opiniones estaban ausentes, logrando sólo reproducir partes de párrafos de otros libros y conectarlos en función de lo que ellas consideraban que agradaría a la profesora.

Es importante tomar en cuenta de que modo el conocimiento escolarizado se instala en los/as mismos/as chicos/as porque esto señala la unidad del discurso educacional. No existe una diferenciación, un corte absoluto entre la forma en que los/as docentes consideran que debe ser una clase y la forma en que la conciben los/as chicos/as. Tener esto en cuenta implica no considerar a los/as estudiantes como meros/as receptores/as, sino como sujetos activos/as que se encuentran predispuestos/as para determinadas formas de educación y no para otras³⁹.

La lógica del discurso escolar, tal cómo destacan estas dos autoras se puede observar fuera del contexto de la clase cuando se pregunta a las/os chicas/os que opinan sobre determinado tema que se ha visto en clase o cuando se intenta que tomen posición frente a determinadas cuestiones. Allí nos encontramos con la dificultad de que sólo realizan críticas a la profesora, a la forma de dictar clases, a la materia historia en sí misma, pero difícilmente

los estudiantes ni promueve actividades que les permitan comparar, criticar o transferir estos conocimientos a ejemplos de la vida diaria."

39. En este sentido, consideramos que un planteo pedagógico que pretendiera eliminar la atomización y fragmentación del conocimiento debería no sólo establecer como actuar frente a la clase en un contexto abstracto. Sería fundamental que la objetivación de las pedagogías en las/os estudiantes fuera un factor en las propuestas pedagógicas; de otro modo caemos en la vieja noción del/de la alumno/a como una tabula rasa. Por otro lado, las teorías que consideran los contextos culturales que constituyen el background de las/os estudiantes también deberían incluir como parte de este la objetivación mencionada.

Queremos notar que somos conscientes de que esta cita nos sitúa en un terreno pedagógico ajeno al propósito de esta tesis. No obstante nos pareció que era necesario al menos especular con este corolario que puede inferirse de la descripción etnográfica que realizamos.

muestren una perspectiva propia, ni siquiera de modo implícito.

En algunas ocasiones, como ya veremos, las/os chicas/os realizaron afirmaciones que implican visiones de la historia. Sin embargo, cada vez que se realiza esto, es de modo negativo, nunca se presentan alternativas.

En una de las clases de la profesora Rucci, la profesora preguntó si yo les quería decir algo a las/os chicas/os. Aproveché esta situación y les dije que quería saber si ellos/as hacían alguna relación entre la Grecia Antigua y sus vidas personales o la historia contemporánea.

Uno de los/as chicos/as, considerado por los/as demás como el "traga de la división", hizo una comparación entre "Alemania cuando ocupaba países de Europa y el Imperio Ateniense". Cuando terminó la clase le pregunté porque había hecho esta comparación con el período nazi y con expresión desconcertada negó haber hablado de "los nazis". Al recordarle lo que había dicho aclaró que había hablado de "Alemania y no de los nazis". Le pregunté si se refería a la primera guerra mundial y su respuesta nuevamente fue negativa, entonces le expliqué que el gobierno alemán de la Segunda Guerra Mundial había sido nazi, pero sostuvo no haberse referido a la Segunda Guerra Mundial, no supo aclarar la época que había querido citar.

Un chico ubicado delante de mí, había hablado también en la clase, a continuación del chico anterior, se dio vuelta explicando que en el Imperio Ateniense cobraban muchos impuestos igual que ahora. Otro chico que estaba delante de mí, en la fila de enfrente, le dijo: "calláte, villero subversivo".

Los/as chicos/as suelen dar de vez en cuando opiniones de este tenor, pero siempre de un modo aislado y nunca generan discusiones entre ellos, inclusive cuando uno pretende ahondar, encuentra que el desconocimiento les impide articular una posición.

La hermana de una de las chicas que es alumna del colegio donde trabaja la profesora Rucci (que se encontraba a la salida y habló unos momentos conmigo), me contó que había empezado el CBC, y que estaba cursando una materia llamada Sociedad y Estado, donde "no entiendo nada". La profesora -relataba- "repite siempre que se cayó el muro y yo no entiendo qué quiere decir". Le expliqué que se refería al muro de Berlín, que tenía que ver con la caída del socialismo. Entonces me preguntó que era el socialismo. Ella sostenía que era imposible que no hubiera propiedad privada y me dijo: "No, no puede ser, ¿Cómo?", y frente a mi explicación su cara se llenó de asombro: "pero eso no puede ser, eso debe ser lo que decían"⁴⁰.

40. Tengamos en cuenta que ella no está cuestionando la idea de que los llamados "socialismos reales" hayan

De todos modos, comprendió que el muro no había sido simplemente una pared cualquiera sino que había tenido una importancia política. "Pero -sostuvo- lo que no entiendo es por qué cuando se cayó el muro la gente se empezó a sentir mal". Yo no entendía muy bien esto último, pero le contesté que las personas que se habían sentido mal eran aquellas que habían pensado que esos regímenes políticos eran mejores. "No", me dijo: "me parece que todos se sintieron mal, la profesora dice..., usa una palabra... Ah!, el estado de bienestar, dice que desapareció".

Necesitamos unos minutos, mientras caminábamos, para que comprendiera qué había sido el Estado de Bienestar, me agradeció la explicación diciéndome que le había preguntado a muchos compañeros y nadie había entendido nada. En su opinión la profesora daba por sentado conocimientos que ellos/as no tenían.

Si bien esta chica no es de un secundario, la incluimos porque el CBC es el primer año de la universidad y suponemos que la situación no es tan diferente a la de un quinto año. Además, esta charla fue de importancia en la etnografía, nos ayudó a tener una idea más clara de como piensan los chicos, a partir de conocer mejor cuales son los datos que manejan.

Este desconocimiento de hechos fundamentales de la historia reciente, esta forma de tratar la historia como algo que no tiene mucha importancia, la fragmentación de las opiniones que los chicos dan en torno a la historia, no tienen que ver con los/as "malos/as" o "buenos/as" alumnos/as, no tiene relación con cuanto estudian las/os chicas/os, sino con el lugar donde sitúan a la historia.

En este contexto, analizar el discurso de las/os chicas/os resulta una tarea bastante ardua, al preguntar uno tiene la sensación de que sus opiniones siempre se escurren. Incluso, al comienzo del trabajo etnográfico, parecía que la imposibilidad de acceder a información que permitiera un análisis era parte de una dificultad de relación con las/os chicas/os.

Hasta aquí hemos visto que el trabajo etnográfico nos enfrentaba a situaciones en las cuales la información brindada por las/os chicas/os no nos permitía encontrar trazas de una concepción de la historia. Más adelante retomaremos algunas de las descripciones realizadas y continuaremos con otros relatos que hagan posible delinear con mayor precisión nuestro objeto.

Sin embargo, realizaremos antes algunas reflexiones teórico-metodológicas acerca de la

sido o no sociedades emancipadas, libres, etc. Su posición no es una crítica al autoritarismo de estas sociedades o alguna otra característica negativa; por lo contrario, la chica con la cual sostuve esta charla consideraba imposible que no hubiera existido la propiedad privada.

etnografía que nos abrieron a una interpretación de las concepciones de la historia a través de este tipo de datos tan fragmentarios con los que tuvimos que manejarnos.

Algunas consideraciones metodológicas

Los relatos etnográficos frecuentemente comienzan aludiendo a lo problemático del primer acercamiento, las primeras charlas con los/as sujetos no suelen ser presentadas como un trabajo sencillo. Por esta razón, pensamos que uno de los factores para explicar la imposibilidad de obtener información con las/os chicas/os se podría deber a esto y que se resolvería con el tiempo.

Nigel Barley⁴¹ relata como era considerado por los aborígenes como alguien del cual era posible obtener recursos. Este tipo de imágenes, por ejemplo resultan problemáticas para obtener información en tanto las personas se relacionan con el/la antropólogo/a con el fin de obtener un beneficio económico y pueden brindar respuestas de acuerdo con lo que consideran que le puede llegar a agradar.

En su etnografía sobre los Nuer⁴², Evans-Pritchard relata las dificultades de los primeros días, en los cuales ni siquiera pudo acercarse su campamento a la aldea cercana. En los primeros acercamientos, era interrogado acerca de su origen y los motivos que alentaban su búsqueda de información⁴³.

En su etnografía de Bali, Geertz⁴⁴ no pudo acceder a datos substanciales durante un período prolongado porque las/os balinesas/cs trataban a Geertz y a su esposa como "fantasmas". Relata la frustración que sufría al ver que las miradas nunca se posaban sobre sus personas sino que parecían atravesarlos/as. Cuando Geertz se dirigía a alguien, las respuestas eran vacías o

41. Barley, Nigel. 1989. El antropólogo inocente. Notas desde una choza de barro. Barcelona. Anagrama.

42. Evans Pritchard. 1987. Los nuer. Anagrama. España.

43. Interrogación, que por cierto nos parece bastante suspicaz por parte de los/as etnografiados/as, tomando en cuenta que la antropología funcionalista fue uno de los instrumentos que la dominación colonial adoptó para informarse en pos de administrar las áreas sojuzgadas.

44. Geertz, C. 1990. La interpretación de las culturas. México. Gedisa.

inexistentes. Sólo luego de que la pareja huyera con el resto de las/os balinesas/es de la represión estatal a una riña de gallos fueron apreciados de otro modo y el acceso a la información les fue facilitado.

Este tipo de situaciones, que habíamos leído en diferentes etnografías nos hacía pensar que esta dificultad metodológica podía ser una de las causantes de la imposibilidad de escuchar hablar de historia a las/os chicas/os. De hecho, este problema etnográfico no sólo se presenta cuando la/el antropóloga/o trabaja con una cultura ajena a la propia.

En una investigación de antropología educativa realizada por Paul Willis (1978) en Inglaterra encontrábamos la misma dificultad. Culminada la etnografía, Willis convocó a los chicos con los que había trabajado, uno de ellos le dice:

"Me gusta hablar con la gente, pero a veces pienso, ¿sabes?, me estás preguntando cosas cojonudas. Creí que me preguntabas demasiadas cosas, o sea, cosas personales" (p.225).

Y otro chico agrega un poco más adelante:

"Tú eras como un profesor más (al principio), eras alguien que estaba entre medias, después te consideré como uno de nosotros"(p.226).

Dado que esto ocurría entre un antropólogo y adolescentes de una secundaria inglesa, pensamos que los/as chicos/as con quienes trabajábamos también podían sentirse evaluados/as. Si esto era así resultaba comprensible que temieran hablar conmigo dadas las supuestas consecuencias para la aprobación de la materia. El miedo a confundirse cuando hablaban, a decir datos incorrectos, podía ser un obstáculo.

Las primeras charlas en las que había tratado algún tema de historia habían sido con chicos/as que no podían sentir un riesgo; por ejemplo las chicas que escribieron sobre la Revolución Rusa que estaban en una división que yo no observaba. El caso del chico considerado "traga" era similar, era quien, probablemente, menos miedo tendría frente a una evaluación.

Sin embargo, la imposibilidad de oír hablar de historia a los/as chicos/as tenía que ver con el desinterés que tienen hacia esta disciplina y hacia la escuela en general. Tal vez hubiera sido más fácil si lo hubiéramos podido resolver como Geertz, pero no fue cuestión de escapar de la policía junto a ellos/as (o huir todos/as juntos/as de la rectora del colegio...)

Después de algunas observaciones en clase, fue evidente que no les molestaba mi presencia. Un día ocurrió algo que exigía reformular la hipótesis del rechazo por parte de los/as chicos/as:

estaban respondiendo un cuestionario en clase, y en el grupo que estaba justo detrás de mí, solamente trabajaba uno de los chicos (al que llamaban el "traga de la división"). La profesora se acercó y los retó por esto, y cuando ella se fue, el "traga" dijo: "Esta vieja de mierda ¿Por qué no se meto en su vida?". El chico estaba exactamente atrás mío y sabía que yo había escuchado sin dificultades, pero no pareció preocuparse.

Unos días después ocurrió otro "incidente" en la otra división. A través de la profesora particular de un chico, me enteré que, según él, la opinión de gran parte de la división era que la profesora se portaba diferente cuando yo estaba allí, y por lo tanto ellos/as preferían mi presencia. Luego me enteré que ocurría lo mismo en la otra división.

Pasado un primer período de tiempo, me lloverían críticas de las dos primeras profesoras con las que trabajé (Rucci y Gómez): que "solamente explica cuando usted está", "va muy rápido", "manda muchas cosas para estudiar para las pruebas", "siempre está apurada, da la clase corriendo y no nos escucha, no podemos hablar con ella", "tenemos muy mala preparación de la primaria, algunos chicos ni siquiera saben leer, o no conocen bien las tablas y la profesora viene como si nosotros supiéramos todo". En un momento sentí que los/as chicos/as canalizaban conmigo sus problemas con las profesoras, incluso pretendían que yo fuera una especie de intermediario, aunque yo aclaraba que esto no sería posible.

Cuando comenzamos a tener una relación más cercana, comenzaron a surgir tópicos que antes no habíamos hablado, pero no estaban relacionados con lo que a mí me interesaba como tema de investigación. Según expresaron luego, la cuestión más candente y eludida al principio -por miedo a las supuestas consecuencias- fueron sus opiniones sobre los/as docentes.

No obstante, aún al comienzo de la etnografía se evidenciaba que, más allá de los problemas metodológicos planteados por el primer acercamiento, existían también dificultades de otro orden. Nuestra experiencia personal en el secundario años atrás, la bibliografía en torno a los/as adolescentes, y algunos indicios etnográficos luego corroborados, nos permitían sospechar que el desinterés por la historia y por la valoración en torno a ella era un aspecto fundante de la concepción de la historia de los/as chicos/as.

Sin embargo, exponemos las primeras especulaciones en nuestro acercamiento a las/os chicas/os porque a nuestro criterio las dificultades mismas que relatamos son información relevante para comprender su concepción de la historia. Pretendemos sostener nuestro lugar subjetivo, con las limitaciones y potencialidades a las que estuvo sujeto como un instrumento

cognoscitivo de la etnografía.

La utilización del propio lugar como fuente de información y reflexión teórico-metodológica es uno de los elementos constitutivos de las etnografías que asumen explícitamente su contenido teórico. Si los rasgos subjetivos del/de la antropólogo/a se hacen a un lado, se construye un relato donde el supuesto de la objetividad oculta la lógica con la cual se ha observado.

Esto es de algún modo uno de los elementos que plantea Geertz (1989) cuando analiza en retrospectiva a varios/as antropólogos/as clásicos/as. A través de las páginas de "El antropólogo como autor" puede leerse una interpretación de las obras de Levi-Strauss, Evans-Pritchard, Malinowski, y Benedict donde se exponen las estrategias narrativas que recurriendo a ficcionalizaciones ocultan la subjetividad constitutiva de toda autoría⁴⁵. La publicación de los diarios de Malinowski señala el mismo camino, permite visibilizar las relaciones que estableció en su trabajo de campo, sus expectativas, deseos, ansiedades; datos que hoy resultan reveladores porque pueden ser comprendidos como constitutivos de la etnografía misma, como aquella parte del relato que todavía no había sido publicada.

En los diarios escritos en polaco nos encontramos con un antropólogo muy diferente del que se presentara en "Los argonautas del Pacífico Occidental". Tal vez el escándalo mayor en torno a la publicación de una expresión tan íntima de Malinowski no proviene sólo del etnocentrismo tan crudamente develado allí. La otra cuestión inquietante para la tradición antropológica clásica es el desnudar la subjetividad, que así se denuncia a sí misma; mostrando hasta qué punto constituyó una clave de la interpretación etnográfica.

Cuando los contextos subjetivos son omitidos, los relatos etnográficos resultan construcciones que ocultan sus basamentos, observaciones sin observadores (Stocking, 1983). Un ejemplo claro de esta cuestión se presenta en "La cultura de la pobreza" de Lewis donde no se comprende dónde ha estado presente la persona que observaba, o en calidad de qué ha estado allí. Se describen situaciones cuyas condiciones de observación no podemos conocer:

"Isabel salió del baño vestida con su ropa interior. Llevaba una faja y un brassière

45. Entendemos aquí a las narraciones etnográficas como representaciones asimilables al estilo literario, pero que no obstante se guían por criterios epistemológicos propios de las ciencias sociales. Esto reconoce en cierto sentido la postura postmoderna, pero como uno de los aspectos, considerando que la existencia de características clasificables como literarias no excluye la presencia de lógicas de escritura que pertenecen a otra esfera cultural, la ciencia (con su heterogeneidad interna).

que le mantenía erguido el pequeño busto. Su ropa interior era de nailon. Adornada con encaje, mandada a hacer en una tienda de lujo. " (Lewis Oscar. 1961. Pag. 279)

¿Qué tipo de relación se estableció con Isabel como para acceder a una información de carácter tan íntimo?. El relato acerca de esta familia y las otras, como se aclara en el prólogo, fue ficcionalizado, pero a pesar de este reconocimiento nos encontramos con una pretensión de objetividad que al ocultar las condiciones de observación nos deja innumcrables preguntas sin responder.

Es importante saber si la información que un sujeto brindó fue otorgada porque uno/a es considerado/a como un/a amigo/a, colega, pariente, amante, o lo que fuere. Sin estos contextos la información pierde sentido y es mutilada.

Esto no significa que debemos estar obligados/as a exponer toda la información, ciertamente, si exigimos que los relatos antropológicos hagan entrar en juego toda nuestra subjetividad, entonces estaríamos postulando autoritariamente que se anule por completo la privacidad. Sin embargo, debemos reconocer que el retacco de información subjetiva, si bien es justificable, en todo caso no lo es por razones metodológicas, sino por cuestiones personales.

Y aquí es donde el concepto de cultura que nuestra disciplina ha elaborado se vuelve sobre nosotros/as y nos exige que nos sometamos a su análisis. Aquello que queremos exponer y, por otro lado, las cosas que nos negamos a escribir; se diferencian a través de límites culturales ligados al modo en que distinguimos entre categorías como público y privado, íntimo y divulgable. La división entre lo narrable y lo que no lo es, al estar cruzada por variables culturales, por lo tanto, nos muestra el compromiso de nuestro "mundo de la vida" en la interpretación de los otros mundos (Habermas. 1990).

Las investigaciones antropológicas compartirían en este punto, similitudes con las de índole históricas y las sociológicas, o con cualquiera de las otras ciencias del "espíritu" (Dilthey. 1978). Lo propio de estas investigaciones sería la ampliación de los horizontes de lo imaginable para nuestra cultura a través del contacto con otros mundos de la vida.

El eje de este planteo epistemológico parte del reconocimiento de una simetría entre el "sujeto" y el "objeto", en el que en realidad no son más que dos sujetos. En este sentido todo aquel análisis aplicable al "objeto" de estudio, también es susceptible de ser utilizado para

comprender al/a la investigador/a y viceversa (Gadamer. 1984).

Sin embargo, aún cuando entendamos a ambas partes como sujetos, es necesario precisar una diferenciación fundada centralmente en la diversidad de intereses. El/la antropólogo/a es quien propone la etnografía a los/as otros/as sujetos, y a la vez explicita el interés cognoscitivo inherente a esta tarea. Del otro lado, si la propuesta es aceptada, participan de la etnografía personas que desarrollan sus vidas cotidianas y cuyo interés en las prácticas y representaciones que desarrollan no es de carácter cognoscitivo; o para precisar aún más, diremos que en estos casos no se pone a funcionar sistemáticamente una investigación de los fundamentos socioculturales de lo que allí transcurre. Esto no significa que en la vida cotidiana los/as sujetos no desarrollen una concepción de la sociedad, o que no estén interesados en una lectura más global y teórica de sus acciones cotidianas; pero este no es el interés central que ordena sus prácticas y representaciones.

La categoría de conciencia práctica desarrollada por Giddens (1989) resulta aquí de gran utilidad para comprender la diferencia de intereses de ambas partes en la etnografía. Este tipo de conciencia no busca registrar las condiciones de las prácticas ni los sentidos subyacentes. La tarea antropológica se define exactamente por oposición, se trata de interpretar, aunque en segunda instancia. Giddens (1987) sostiene esta diferenciación entre los "legos" que realizan una primera interpretación, y científicos sociales que realizan una segunda interpretación.

Hemos realizado esta distinción porque nos interesa traspolar un concepto utilizado para comprender al sujeto que investiga y situarlo como herramienta metodológica para analizar a los/as sujetos observados/as. Al sostener que existían sujetos de ambos lados del proceso cognoscitivo, reconocíamos la traspelación como posible; pero al señalar las diferencias entre las dos posiciones, pretendemos que es necesario resignificar los conceptos cuando pasan de un lado a otro.

Utilizaremos el concepto de obstáculo epistemológico (Bachelard. 1984) transformándolo en "obstáculo metodológico". En realidad el problema es que los chicos no contaban cosas, aquí suponemos que este no contar obedece a regularidades, a tramas de sentidos, y no es casual, del mismo modo que Bachelard comprende la noción de obstáculo epistemológico como aquel esquema de pensamiento que impide conocer, aunque esto mismo supone la posibilidad de allanar el problema mediante una reflexión, y de este modo erigirse en un instrumento para conocer.

Con esto no negamos la existencia de obstáculos epistemológicos en nosotros, si aquí no los enunciamos ni consideramos es porque esa tarea de autoanálisis no es posible. Si los obstáculos epistemológicos pudieran ser percibidos por quienes los llevan adelante, no existirían, y por eso el concepto sería incoherente y perdería sentido. El obstáculo epistemológico sólo puede ser visto por otro/a sujeto, o por el/la mismo/a sujeto, pero sólo posteriormente a que haya sido superado, o sólo después de que se haya tornado consciente. El obstáculo metodológico, en cambio, implica un análisis del/de la otro/a, que lo desarrollamos aquí.

Nuestro objetivo etnográfico cuando comenzamos el trabajo, tanto respecto de los/as docentes como de las/os chicas/os, era conocer las concepciones de la historia. Sin embargo, en el caso de los/as estudiantes nos encontramos con la dificultad de que hablaban de historia. Consideramos a esta imposibilidad como un obstáculo metodológico que expresaba aspectos centrales respecto de aquello que queríamos estudiar. Los silencios, lo no-dicho, también dan cuenta de aquello que pretendemos observar y que es necesario prestar atención a las ausencias para entamarlo con el resto de las variables que definen la situación estudiada.

Para poder comprender esta ausencia, intentamos relacionarla con aquellas cuestiones que ellos/as mismos/as nos contaban acerca de la escuela y de la materia historia en particular. De este modo la ausencia es una de las manifestaciones de la percepción que tienen de las clases de historia, así como de la misma institución. Por este motivo presentaremos primero algunos datos respecto de esta temática.

"Sus padres son marcianos que se quitan la piel cuando ustedes no están"

En el período en que realizamos la etnografía comenzaron a darse los primeros capítulos de un dibujo animado titulado "Ren and Stimpy". Son dos perros representados con trazos grotescos, del mismo modo que están dibujadas también el resto de las imágenes, con formas desproporcionadas intencionalmente, colores contrastantes, etc. Este programa, con mucho éxito en los Estados Unidos, y que es visto centralmente por adolescentes, muestra a uno de los dos perros que actúa de "Dr. Estúpido" y que pregunta: "¿Saben ustedes por qué deben ir a la escuela?", luego se colocaba sobre su cabeza un aparato llamado "estupidómetro" y respondía: "Porque sus padres son marcianos que se quitan la piel cuando ustedes no están".

Del mismo modo que el humor puede expresar aquello que está reprimido en el inconsciente, como esgrimió Sigmund Freud (1988), también se pueden analizar a través de él las contradicciones, las tendencias y ansiedades de una cultura. La afirmación del "Dr. Estúpido" en relación a porqué ir a la escuela, puede ser leída como una imposibilidad de imaginar una respuesta que legitime la institución escolar. Si bien este dibujo era extranjero, nos parece que está a tono con el tipo de discurso que los/as chicos/as tienen respecto de la escuela.

Esta comicidad, a nuestro criterio, no sólo debe su efecto humorístico al absurdo de la respuesta, sino, y fundamentalmente, al modo en que desnuda el hecho de que no existe una función válida para la escuela desde la perspectiva de muchas/os adolescentes.

Uno de los lugares donde puede registrarse con mayor sutileza las opiniones de los/as chicos/as en relación a una gran variedad de temas es en los graffitis. El graffiti es considerado un medio de expresión rebelde mediante el cual se pueden decir cosas que normalmente están prohibidas, o se puede hablar de temas o cuestiones que a uno/a le agradan pero que son consideradas irrelevantes por los adultos.

Los/as chicos/as suelen escribir frases breves, nombres de grupos musicales, comentarios, chistes, pequeños versos. Dada la importancia de esta forma de expresión entre los/as estudiantes, decidimos rastrear si existían letras de canciones que hablaran de la escuela, realizadas por algunos de los grupos de música locales que eran nombrados en los graffitis. Uno de los grupos más nombrados es "Ataque 77", y este grupo ha escrito la siguiente canción:

Día de escuela:

Hay una bomba en el colegio

Pronto todos a correr

El cuadro de Sarmiento tirado en el suelo

y tu pollera también

Pronto aprovechemos la confusión

y hagamos el amor

No, no insistas con el baño

Debajo del pupitre es mucho mejor

Todavía rascándome los huevos
Y tus libros tirados en el suelo
En el patio la maestra grita
Y nosotros nos cogemos
Nunca imaginaste estar así
Todos afuera y nosotros aquí
El colegio va a explotar
Y nosotros vamos a acabar
Falsa alarma en el colegio
Pronto todos a su lugar
La bomba era un invento
Pero nosotros explotamos igual
Qué vergüenza! Qué ejemplo!
Nos atraparon en ese momento
¿Qué dirán mamá y papá?
Mejor nos vamos de la ciudad

Día de escuela

yeah, yeah, yeah, yeah

Día de escuela

ycah, ycah, ycah, ycah

Día de escuela

uo, uo, uo, uo,

Día de escuelaaaaaaaaaa...

En el año 1984 hubo varias falsas alarmas de bombas en escuelas de diversos lugares, especialmente en Capital Federal y Gran Buenos Aires. Nunca se supo quien había realizado las amenazas o si existía una conexión entre los diferentes casos. Algunos medios interpretaron la situación como una señal de algún grupo hacia el gobierno o hacia el Ministerio de Educación. Esta canción, instala una relación sexual entre un chico y una chica en una de estas falsas alarmas, sin embargo, por lo que preguntamos los/as adolescentes de 1992 no relacionaban esta

canción con aquellos incidentes, sino que la entendían como una burla a la escuela.

La posibilidad de llevar a cabo una relación sexual en la escuela es una forma de desacralización de la institución, o/y de crítica, que señala el poco interés que las/os chicas/os tienen por la institución-escuela. Esta canción está escrita y es interpretada en un marco de poca legitimidad de la escuela como lugar donde se aprendan conocimientos relevantes para la vida o para luego ofertar en el mercado laboral.

Los/as chicos/as sostienen que la escuela no ofrece algunas de las habilidades y conocimientos que tienen mayor demanda cuando se busca trabajo. El inglés es un idioma requerido como indispensable según afirmaron muchas/os, y sin embargo su enseñanza es bastante deficiente. La mayoría coincidió que "en el secundario no puedes aprender inglés, si quieres saber tenés que ir a particular". Otra de las habilidades que comienza a demandarse cada vez más, tampoco es brindada por los colegios, "la computación".

De la misma manera que consideran que estos conocimientos fundamentales para la salida laboral le son negados, también piensan que están ausentes otros conocimientos relevantes para la vida personal. En este caso se refieren casi mayoritariamente a la falta de información sobre el sida, sobre educación sexual, y el uso de profilácticos.

Estas son las faltas que ellos/as encuentran y por las cuales critican a la institución. De nuestra parte podríamos comentar brevemente que los currícula de las materias que componen los diferentes años excluyen una enorme cantidad de temáticas, tanto científicas como artísticas, culturales en general, etc.

Si consideramos el programa de literatura nos encontramos con que en la mayor parte de este se dedica a la historia de esta esfera de la cultura y que los textos contemporáneos que se analizan son bastante acotados.

En cuanto a la biología, un tema como la teoría de la evolución está casi excluido por completo, se puede hacer referencia a la idea de evolución, pero escasamente se da cuenta de los diferentes factores, procesos, etc. que provocan la evolución, tales como la selección natural, la variabilidad, las mutaciones, etc. De hecho, según las concepciones de algunos/as chicos/as, la evolución se produce porque gradualmente los animales van cambiando, idea en la que subyace la concepción de heredabilidad de los caracteres adquiridos (que por cierto, es predarwiniana).

En cuanto a las disciplinas sociales, la teoría sociológica, antropológica, económica, etc.

están casi omitidas por completo. Sólo en los bachilleres y en los últimos dos años aparecen materias como "filosofía" o "psicología", y en los casos en los que observé algunas carpetas para ver los temas que se veían nos encontramos que los desarrollos conocidos más recientes estaban casi excluidos por completos.

En un caso nos encontramos con una profesora de filosofía que daba textos de Michel Foucault como "Vigilar y Castigar" para que leyeran sus alumnos/as. Sin embargo en la mayoría de los casos nos encontramos con que se enseñaban algunas nociones básicas muy generales de las perspectivas platónica y aristotélica, extraídas de manuales que tienen ejercicios a desarrollar como por ejemplo, escribir desde una perspectiva platónica el concepto de una mesa, y abajo explicaba que había que pensar en una definición que fuera aplicable a todas las variaciones particulares de aquello que se mencionaba. No existían determinados conceptos o temáticas recientes como la problemática del "postmodernismo" o mínimas nociones sobre semiótica o cuestiones referentes al lenguaje, así incluso elementos de la historia de la filosofía. Tampoco aparecían temáticas epistemológicas, y en la mayoría de los casos ni siquiera se realizaba una somera distinción de las diferentes disciplinas que componían la filosofía. De aquellos/as personajes famosos que han dejado huellas en nuestra herencia cultural, podríamos decir que los/as filósofos/as son los/as que sufren una mayor ausencia en los colegios secundarios. Hegel, Kant, Descartes, Leibniz, Hume, Bacon, Locke, son personajes desconocidos, extraños. La filosofía de hecho, es entendida por la mayoría de los/as estudiantes como "una materia rara que no se sabe para qué sirve, porque, decime, ¿Qué hace la filosofía?, ¿Sirve para pensar qué cosa?".

En la materia de psicología, el psicoanálisis raramente es explicado, aún cuando es una de las teorías con mayor difusión y aceptación por parte de los profesionales de esta disciplina. La teoría sexual del psicoanálisis es casi un tema tabú que algunos profesores/as entrevistados afirmaron que no se atrevían a desarrollar. Si se habla de psicoanálisis, normalmente, se hacen a un lado los temas más ligados a lo sexual. En uno de los casos, una profesora explicaba el Complejo de Edipo intentando no realizar referencias a la cuestión pulsional, el deseo sexual o los estadios de desarrollo individual que comienzan con la fase anal y culminan con la fase genital.

Los temas más comunes en psicología están relacionados con los análisis de la percepción, por ejemplo la teoría de la Gestalt. También es frecuente encontrarse con enumeración de principios psicológicos a modo de axiomas que se deben aprender pero que no

son identificados con ninguna teoría en particular. Otros temas que aparecen frecuentemente son "la memoria y la capacidad de atención".

Sólo hemos considerado estas materias porque son aquellas más cercanas a nuestro área de estudio y a las cuales nos acercamos pues sospechábamos que existía alguna posibilidad de encontrar información, que luego podría ser utilizada para nuestros temas de estudio. Por otro lado, este problema no ha sido trabajado de modo exhaustivo, las opiniones expresadas se refieren sólo a una cantidad acotada de profesores/as entrevistados y de chicos/as en los tres colegios donde desarrollamos la etnografía. A pesar de que la muestra es acotada creemos probable que esta situación pueda tener una mayor extensión que la que aquí pudimos consignar. Hemos brindado esta información porque son los datos etnográficos que disponemos y que coinciden con la idea de los chicos respecto de la ausencia de temáticas importantes sobre cuestiones personales, culturales, o habilidades y conocimientos requeridos por el mercado.

Un concepto que resume la idea que los/as chicos/as tienen sobre la institución escolar es el de "trámite". El trámite es aquella situación incómoda que debe ser resuelta para acceder a otra instancia, que es la que realmente constituye el fin. El trámite es una mediación necesaria entre nosotros/as y aquello a lo que pretendemos acceder, pero normalmente está asociado con mediaciones no deseadas.

El día 3 de marzo de 1994, a las 19:00 horas, una emisora de FM llamada Top Radio, le preguntaba a su público, mayormente adolescente, qué significado tenía para ellos el sexo, si existía una relación entre sexo y amor, o si eran cuestiones independientes. Un chico de 16 años llamó a la radio y salió al aire diciendo que en su opinión el sexo era un "trámite", al igual que el servicio militar y el colegio. Unos momentos después llamó una chica de 20 años, que habló con tono indignado, diciendo que aunque lo que pensaba podía sonar anticuado, ella estaba segura de que a diferencia del colegio y el servicio militar, el sexo no era un trámite que no tuviera sentido, para ella era inseparable del amor, y sólo así podía ser algo agradable.

Más allá de nuestra opinión respecto de la relación entre sexo y amor, lo interesante de la discusión es que se pone fuera de duda el carácter de "trámite" de la institución escolar, al igual que el servicio militar, contra el cual hubo protestas y un escándalo vinculado al caso Carrasco que terminaron por dar fin a esta institución, especialmente por la poca legitimidad de la misma entre la población de adolescentes y jóvenes.

En muchas de las charlas que tuve con chicos/as de los tres colegios y de diferentes

divisiones se mencionó el término "trámite" y luego de notar la recurrencia de esta palabra, en varias ocasiones pedí que me explicaran que significaba para ellos/as. Las respuestas apuntaban en general hacia el concepto de mediación indeseada, como podemos observar en los siguientes ejemplos: "Un trámite es como cuando hay que ir a pagar la luz, el gas, el teléfono, o cualquier otra cosa, que haces una cola enorme y tardas un montón de tiempo"; o también: "es tiempo perdido en una cosa que no sirve pero que la tenés que hacer porque no te queda otra". El trámite es un "mal necesario", algo que "tenés que hacer porque tus viejos te obligan y porque además yo sé que es importante porque hoy en día no te toman en ningún lugar si no tenés un secundario", porque "ahora hasta para ser barrendero tenés que tener un secundario". Además, "en el secundario ves todas aquellas cosas que no tienen nada que ver con lo que te interesa estudiar, las cosas que te van a servir para tu trabajo las ves en la universidad". Según el imaginario de las/os chicas/os, los saberes socialmente necesarios están situados en la universidad, en el secundario sólo se ven "cosas aburridas que no sabes para que sirven". Como por ejemplo "¿Para qué sirve el análisis de oraciones que nos hacen hacer?, ¿Para qué sirve saber si algo es el sujeto o el predicado o el objeto directo y todas esas cosas?".

En otra de las conversaciones radiales que escuchamos, en la radio Energy 101, el locutor dialoga con una chica. Ella cuenta que tiene que estudiar matemática en las vacaciones [de invierno], y dice que las matemáticas "no me gustan". El locutor afirma con tono cómico que a él si le gustaban las matemáticas y también la física, "todavía me acuerdo de las fórmulas". Ella dice que no le gusta ninguna materia, salvo inglés. El locutor le pregunta si ninguna de las otras materias es de su agrado, "aunque sea un poquito", que "a todos nos gusta una materia aunque sea un poquito". La chica responde nuevamente que no le "gusta ninguna materia, y en general, a mis compañeras tampoco. No me gusta estudiar, me gustaría ser locutora, como vos...". El locutor vuelve a hablar y explica que para ser locutora "tenés que tener el secundario terminado". La chica expresa ser consciente de esto, por eso "estoy bancándome el secundario". Finalmente el locutor le dice, "pero para la carrera de locutor también vas a tener que estudiar un montón de bol..., vos me entendiste".

El término "bancar", en el sentido de soportar, llevar adelante algo que no se desea, también es utilizado por los/as chicos/as de modo bastante frecuente cuando hablan de la escuela. Es común oír decir que hay que "bancarse" tal materia, o "bancarse" estudiar, o que la escuela en sí misma "es imbancable".

La noción de trámite, de todos modos, no sólo expresa el carácter de mediación indeseada o de tiempo perdido, sino que además señala otras cuestiones aunque estas no sean explicitadas por las/os chicas/os. Nos referimos al hecho de que más allá de las críticas demoledoras no se esboza en ningún caso una oposición a la institución que plantea la necesidad de su eliminación; el trámite es indeseado, pero como afirman muchas/os de las/os chicas/os, "tenés que hacerlo aunque no te guste", "no queda otra". En este sentido, las críticas al sistema educativo no se fundan en un análisis que lo desnaturalice y plantee otras posibilidades de acceso al conocimiento y las habilidades socialmente necesarias.

Esta naturalización coincide con una idea de la historia como un proceso temporal en el cual no existen variaciones sustanciales en las sociedades humanas. Profundizaremos en este tema más adelante.

El modo en que las/os adolescentes consideran a la escuela, no puede entenderse en relación a su rendimiento escolar. En muchos casos, chicos/as que tienen por costumbre leer, que se interesan por diversas temáticas, tienen la misma perspectiva respecto de la escuela.

En uno de los colegios, encontramos un grupo de chicos, cuatro, que afirmaban explícitamente disfrutar de la lectura. Los pude escuchar muchas veces haciendo comentarios sobre libros de Borges, Sartre, Nietzsche, Foucault, etc. Uno de ellos estaba haciendo un curso de filosofía fuera del colegio, donde leía todos estos autores. En una de nuestras primeras observaciones, me encontraba con el profesor y con él. El profesor comentó que era muy inteligente pero que no leía, en un tono un tanto cómico; el chico sonrió, hubo un silencio y entonces yo dije que me sorprendía la afirmación de que "no leía" porque sus citas parecían demostrar otra cosa. El profesor entonces aclaró que el chico leía bastante, pero no para la materia en particular. En ese momento, intervino el estudiante y sostuvo que "no tiene sentido estudiar para el colegio, la educación destruye la imaginación, no se puede pensar desde las instituciones".

Al igual que sus tres amigos/compañeros que se autodefinían como "anarquistas" aunque nunca dejaban de reírse cuando decían esto, reiteraba esta idea frecuentemente. Los cuatro solían estar mucho tiempo juntos charlando, una de las cosas que distinguía al grupo era que cantaban una canción española de la guerra civil:

Cuando querrá el dios del cielo,
que la tortilla se vuelva,

cuando querrá el dios del cielo,
que la tortilla se vuelva,
que los pobres coman pan y
los ricos, micrda, micrda.

Esta canción, que tiene un contenido altamente político era considerada por ellos mismos como una "forma de diversión", del mismo modo que reían al atribuirse el mote de anarquistas.

Con estos cuatro chicos, que se divertían siendo anarquistas, resultaba también difícil hablar de alguna cuestión histórica o política. Podíamos encontrarnos con afirmaciones explícitas, generalmente de cuestionamiento a la institución, a la materia historia, a la política, etc. Pero estas críticas teóricas no se plasmaban en ninguna interpretación concreta de algún proceso sociocultural, ya fuera presente o pasado. Esto hacía que el análisis de sus concepciones de la historia también resultara complicado, no aparecían otros elementos vinculados a otra temática que no fuera la crítica explícita a las instancias que enumeramos.

En otro colegio, nos encontramos con otros dos chicos que si bien no tenían un acercamiento a la lectura, sostenían un discurso político. Uno de ellos era el presidente del centro de estudiantes, según relato él mismo, es hijo de un concejal radical y pertenece a la agrupación Franja Morada; el otro chico, su amigo, tiene simpatías por la Franja Morada y sostiene que "los partidos de izquierda argentinos son un poco anacrónicos, deberían hacer como el Partido Trabalhista brasilero, que hace poco abandonó el título de marxista-leninista".

En el caso de estos dos chicos nos encontramos con determinados análisis e interpretaciones de la historia que resultaban una excepción. Nos interesa destacar que aún aquí eran bastante significativas las críticas a la escuela, a las materias y sus contenidos, etc. Si bien nos encontramos con una crítica a la institución desde sus raíces, planteando que elimina la imaginación; también estas ideas comparten un imaginario común con los casos precedentes en los cuales no había un interés manifiesto por cuestiones políticas. Nos encontramos con afirmaciones del tipo de: "todo esta mal pensado en el colegio", "no te dejan hacer nada", "nos atacan porque somos del centro y están en contra de que se hable de política, dicen que nos manejan los partidos". Ambos chicos opinan que la escuela "no te enseña las cosas que necesitas para la vida", y además "es aburrida", "los profesores dan temas que están en los programas

desde que estudiaron mis viejos, dan lo mismo y pasaron más de veinte años, se quedaron atrás".

De modo que la percepción general de la institución escolar, a pesar de la diversidad de chicos/as, opiniones, actitudes hacia la política, la lectura, etc.; suele ser bastante homogénea, acotado al universo de nuestra etnografía. Nos encontramos con una aceptación general de la idea de "trámite" que no siempre es explicitada pero que puede inferirse de términos como "bancar" o de afirmaciones concretas que señalan su carácter de mediación indeseada y considerada innecesaria o ineficaz en cuanto a la realización de los fines que se propone.

Ahora analizaremos de qué modo las/os chicas/os perciben la materia historia.

"Viste con que pincel pintó Juan la pieza?"

La charla se produjo en el aula un día que la profesora Gomez adhirió a una huelga y que aproveché para charlar por primera vez a solas con un grupo de chicas de uno de los cursos donde dictaba clases. Cuando entré a la división me dijeron que la profesora de historia no estaba, yo les dije que quería hablar con ellos/as, y el pequeño grupo que me escuchó, automáticamente empezó a llamar al resto de las/os compañeras/os para que entren al aula. Les pedí que las/os dejaran, que hablaría con los que se quedarán voluntariamente, y un conjunto de chicas me siguieron, después se agregó un chico que no habló mucho y permaneció poco tiempo. Me senté en un banco y se ubicaron a mi alrededor, algunas estaban arriba de las mesas de los pupitres, forma de sentarse que los/as profesores/as no permiten en su presencia. La conversación comenzó espontáneamente, me preguntaron cual era mi trabajo, les expliqué. Después la charla comenzó a derivar hacia la profesora, una de las chicas ironizó una clase, diciendo a otra compañera: "Viste con que pincel pintó Juan la pieza, era un pincel así..." (y le mostraba a la compañera con gestos mientras se reía). La chica me explicó que este era el tipo de cosas, totalmente irrelevantes, que se aprendían en la materia historia: "nos enseñan hasta el mínimo detalle".

Respecto de la veracidad de la historia antigua Juliana dijo que ella la consideraba muy dudosa teniendo en cuenta que se brindaba información falsa sobre temas mucho más cercanos temporalmente y por tanto más fáciles de verificar:

"Nos explican que San Martín cruzó los Andes en un caballo blanco, eso es mentira, casi todas

las veces que cruzó estaba enfermo. Imagínate lo que deben decir sobre Grecia, porque de San Martín es más fácil darte cuenta que te mienten, mi papá por ejemplo me contó esto que él leyó; pero cuando te enseñan cosas de Grecia, ¿Cómo sabes si no es todo una mentira?"

Aparentemente rechazando estas críticas, una chica que llamaremos Magdalena opinaba que "la historia sí es útil, porque por ejemplo, si nos encontramos con un francés, ¿De que vamos a hablar?". La compañera que estaba al lado objetó: "Yo hablaría de muchas otras cosas antes que de Grecia". Magdalena respondió: "Mi papá me decía esto (lo de la utilidad de la historia) el otro día, cuando yo le decía como piensan mis compañeros. Y además mi papá me decía que yo soy más grande (tiene quince años) y ahora entiendo que hay que estudiar historia, pero ellos son más chicos y es normal que piensen lo que piensan". El tono de la chica me pareció claramente seductor, lo curioso era que ninguna de sus compañeras protestó por la forma en que se destacaba haciendo uso de una edad dos años superior a lo esperable para un alumno de primer año.

Todos estos comentarios fluían sin que yo preguntara, algo que en general fue extraño en lo referente a temas históricos. Pero aún cuando las chicas estaban entusiasmadas y el tema de conversación las había motivado, estaban un poco asustadas de que yo pudiera decirle algo a la profesora y entonces intenté aliviar el clima hablando un poco yo también y contando una anécdota de mi época en la secundaria, de manera que pudiera mostrarme más cercano a ellas. Luego les pregunté si les gustaba la historia y la mayoría respondió que no. Magdalena dijo entonces: "Sí, yo me pongo un poco de su lado y creo que tiene razón" y explicó de nuevo lo de la conversación con el francés. La respuesta de Magdalena me resultaba sorprendente porque yo en ningún momento realicé ninguna afirmación normativa respecto de la necesidad o importancia de la historia. De algún modo, su suposición de que yo pensaba esto, del mismo modo que la actitud de algunas de sus compañeras de llamar a todos/as los/as chicos/as para que entraran cuando yo llegué, tiene que ver con que en algún sentido, se me confundía en parte con la figura docente. Por lo tanto, podría sostenerse que aún la reivindicación de la historia realizada por Magdalena constituye un discurso montado para la autoridad docente, o una normativa dictada por su padre en el contexto de un sermón a una hija que ha repetido ya dos veces.

Luego de esto la conversación fue puramente acerca de problemas particulares con la profesora.

Como podemos ver en toda esta charla con las chicas de la división de la profesora Gómez, cuando las chicas hablan de historia, lo hacen para criticar el modo en que se dicta la materia. De lo que dijo una de las chicas, y del asentimiento del resto de las que allí estaban, podemos concluir que ciertas cuestiones cotidianas o detalles, no los consideran relevantes en la historia. La historia oficial de los manuales no les parece muy creíble, como en el caso de Juliana, que plantea la falta de veracidad del discurso sobre el cruce de los Andes por parte de San Martín. Pero más allá de estas críticas no hay afirmaciones positivas sobre lo que la historia sí es.

Cuando Magdalena intenta buscarle una utilidad a la historia, la única razón que encuentra es que puede ser un tema de conversación con un extranjero. La única objeción que se le hizo, fue si realmente tiene sentido en esa ocasión, elegir un tema de conversación como Grecia, pero a ninguna de sus compañeras se les ocurrió que pudiera existir una razón más adecuada para estudiar historia. En general, a lo largo de toda la etnografía, a los chicos les resultaba difícil explicar porque podía llegar a ser necesario estudiar historia, esto en los pocos casos en que se proponían buscar una razón.

Juliana, que tiene una posición crítica respecto de la historia antigua, fundamentaba en una clase un lugar para la historia afirmando que "sirve para conocer y querer a la Argentina", por eso sólo tiene sentido la historia local. El resto de sus compañeras/os no prestó atención al argumento, luego en el recreo, frente a mis preguntas, no parecieron estar muy de acuerdo con la idea, un chico sostuvo que "los políticos se supone que estudiaron historia argentina, y mira, les sirvió para algo, nos estafan igual". Otra chica dijo "estudiar no tiene nada que ver con querer o no a tu país, yo no tengo ganas de estudiar, pero porque a los adolescentes no nos gusta". Otro chico sostuvo que "la historia me aburre, Juliana siempre dice una de esas frases que le dijo el padre". El resto de las opiniones son similares, si bien no cuestionan la identidad nacional, que consideran como algo dado, incuestionable, no la relacionan con el estudio de la historia en el colegio.

El discurso de Juliana, al igual que el de Magdalena, por otro lado, como ellas mismas reconocen, repite afirmaciones que sus padres realizan, como dice Magdalena "para que siente cabeza". Pregunté a Juliana por qué había dado este lugar a la materia y contestó que su padre era un modelo para ella porque sabía mucho de historia y quería a la Argentina y le había enseñado muchas cosas sobre el país, "a mi me gusta cuando mi papá me cuenta esas cosas".

Otro programa de radio, también en la FM Top, el 10 de noviembre de 1993 nos ofrece

información respecto de las opiniones que los/as chicos/as tienen de la materia historia. La locutora pregunta cuál es la materia que más les gusta, y las respuestas resultan coincidentes con el clima de opinión con que nos encontramos frente a los/as chicos/as con quienes trabajamos en la etnografía. De quince casos, a lo largo de un programa de dos horas, cuatro afirman que no les interesa ninguna materia, y que la escuela en general les parece algo poco interesante. A pesar de que las otras quince respuestas consideran alguna materia por la cual existe alguna preferencia, los calificativos y descripciones de la escuela son coincidentes.

En general se dice que la escuela es "antiguada", que "enseña cosas que no sirven", que es "aburrida". Un chico sostiene que "mi papá dice que es importante la escuela; porque él pudo ser doctor, y no tuvo problemas, pero mi primo empezó la universidad y dice que lo que enseñan en la secundaria no te sirve". Los profesores son retratados en un caso como personas que estudiaron su profesión "porque no sabían que hacer", o en otro comentario, como personas que "vienen con pocas ganas porque ganan poco".

La pregunta inicial de la locutora no estaba dirigida a buscar opiniones sobre la escuela, sólo se pregunta que materia resulta más interesante. Sin embargo, este contraste entre la discusión propuesta y la que emerge cuando se producen los llamados de las/os chicas/os, señala el hecho de que las opiniones acerca de las materias están asociadas a las concepciones de la escuela en general. Por esta razón hemos retornado brevemente a una descripción de las opiniones ante la escuela en esta sección en la que nos proponemos describir el modo en que se percibe la materia historia. En este programa radial quedan asociadas de manera explícita, dos temáticas que consideramos se encuentran íntimamente anudadas en nuestra etnografía, a pesar de que la conexión no siempre es tan explícita en el discurso de los/as chicos/as.

Las quince llamadas registran dos llamadas que identifican a la materia historia como aquella en la que están más interesados/as. En uno de los casos la chica afirma que "la historia me gusta porque soy curiosa y quiero saber siempre lo que pasó", y se escucha una voz de fondo de una amiga que dice "es una metida", la locutora sonríe y le pregunta si es cierto, se escuchan risas de las dos chicas, y su amiga toma el teléfono y responde que sí. En el otro caso, el chico que afirma esto no responde a la demanda de justificación de la locutora, y le pregunta si puede saludar a unos amigos, continuando luego con otro tema.

La historia, como materia, sufre entre los/as quince chicos/as que llaman a la radio la atribución de materia "aburrida" en tres casos, y a esto se agrega la crítica con respecto a su

utilidad. Sin embargo el calificativo de "no sirve" es pensado en los tres casos sólo en referencia al mercado laboral, no se plantea la posibilidad de que la materia pueda tener una función para alguna otra cuestión.

Intentamos realizar una pequeña encuesta entre los/as chicos/as para rastrear sus opiniones de la materia. Las preguntas eran las siguientes:

1. ¿Té gusta la materia? Si, No, porqué.
2. ¿Qué críticas le harías a la materia?.

Decidimos no realizar más preguntas debido a que observábamos que podría fracasar el intento de hacer escribir más de algunos renglones a los/as chicos/as. Si bien podríamos haber desarrollado la encuesta en las clases, pidiendo autorización, y logrando mejores resultados, esto hubiera hecho que los/as chicos/as me asociaran con el lugar de los/as docentes, por esa razón decidimos prescindir de este recurso.

Sin embargo, estas breves preguntas tampoco dieron resultado, por eso, a diferencia del caso de los/as docentes, decidimos no recurrir más a esta técnica, y basarnos en las charlas personales, que daban mejor resultado.

De cincuenta encuestas entregadas durante el recreo, y que pedí que me devolvieran en algún momento, sólo obtuve diez respuestas. En siete casos la respuesta a la pregunta uno es negativa, y en tres es positiva, aunque hay que considerar que la muestra resulta sesgada por el hecho de que los/as chicos/as que entregan son quienes en general son identificados por la mayor parte de los/as docentes como "los más estudiosos", como afirmó una profesora de geografía cuando le comenté el fracaso de la encuesta. Los casos positivos no se encuentran fundamentados, y de los negativos, sólo dos esgrimen alguna razón para su opción. La primera respuesta es: "no me gusta porque hay que acordarse de cosas que no tienen sentido", y la segunda dice: "no me interesa porque me parece puro bla bla".

En general, podemos identificar entonces, una falta de sentido de la materia, los/as chicos/as no entienden cuál es el objetivo de que se enseñen más allá de una "cultura general" que algunos/as esgrimieron como justificación pero que si se continúa preguntando nunca se considera una razón muy sólida.

La idea de "cultura general" resulta interesante porque representa claramente la

concepción de las/os chicas/os al respecto. Cuando uno pregunta cuál es el significado de este término se encuentra con ideas del tipo de "las cosas que hay que saber para tener cultura" o "para ser una persona que no parezca bruta", etc. La "cultura general" es representada como importante en la mayoría de los casos en tanto "aparición" en repetidas ocasiones. Una de las chicas explicita esta idea cuando sostiene que la "cultura general": "es algo importante en la vida, quedás bien, es como ir bien vestido para conseguir un trabajo".

Si consideramos que en la mayoría de los casos la materia historia se considera válida porque permite poseer una "cultura general" nos encontramos entonces que el conocimiento histórico sólo tendría sentido para los/as chicos/as como una especie de galardón para hablar con franceses y comparable a usar ropa de marca. La función de la historia resulta tan superficial, en la concepción de las/os chicas/os, que se comprende que en numerosos casos directamente se considere a la materia irrelevante y se la entienda como uno de los síntomas que denotan precisamente las críticas que se le imprimen a la escuela como institución.

De todos modos, como afirmábamos en el apartado metodológico, las dificultades para analizar la concepción de la historia debido a la descalificación de la escuela como institución y a la descalificación de la materia, nos habla también de la concepción de la historia. Para los/as chicos/as, el presente no se relaciona con el pasado, no existe otra conexión más allá de la secuencia temporal, no se considera que la comprensión del pasado tenga utilidad como herramienta para pensar el presente.

La historia y la política.

La descalificación de la materia, por lo tanto, nos ilumina algunos aspectos de la concepción histórica de los/as estudiantes. En especial el tipo de relación que se establece entre pasado y presente, por este motivo hemos explorado las concepciones de la política en los/as chicos/as y su relación con su idea del lugar que debe ocupar la historia a fin de profundizar este aspecto.

Vamos por ejemplo algunos datos que nos aporta un estudio denominado "Así piensan nuestros adolescentes" (Schufer. 1988):

"En algunos grupos surgió la ausencia de modelos, en forma que debiera llamarnos la

atención, por lo que esto implica respecto al mundo que presentamos a los adolescentes.

NO TENEMOS CON QUIEN IDENTIFICARNOS, LOS PROFESORES, LOS QUE GOBIERNAN, NO QUEREMOS SER COMO ELLOS.'

En los datos recabados en la encuesta, al indagar sobre personas admiradas a quienes desearían parecerse, el 47% respondió que no admiraba a ninguna persona y el 53% dio una respuesta afirmativa.

(...)

Del total de las elecciones realizadas, las personas más admiradas a las que desearían parecerse son los padres (27% del total), pero es de destacar que una sola escuela (privada católica) acumula el 17% de dichas respuestas.

(...)

En la encuesta el 15% del total de respuestas corresponden a figuras deportivas y el 27% a figuras del espectáculo, es decir que tomadas en conjunto tenemos que 42% de respuestas pertenecen a este rubro.

Dentro de astros del espectáculo los más mencionados pertenecen al género musical.

(...)

Sólo el 5% del total mencionaron figuras políticas, la mayoría líderes (Perón, Alfonsín, Hitler).(…)

Dios, Jesucristo, fue mencionado en un 6% del total,"(pag. 28-9).

Veamos el modo en que a veces estos líderes políticos son considerados:

"El primer amor suele ser intenso y apasionado, aunque a veces el objeto del mismo ni se entere de las pasiones que despierta, como en el caso en que el ser amado es una figura del espectáculo, el deporte, o similar. En uno de los grupos, las chicas de 2º año formaban parte del 'Movimiento felipiano', 'adoradoras' de Felipe de España."(pag.32).

Acerca de la información que buscan los adolescentes, las autoras dicen:

"En cuanto a los temas que les interesan, a más de la mitad de los adolescentes encuestados (55%) les interesa informarse sobre deportes, más los varones que las mujeres (75% contra

44%).

Los espectáculos interesan al 45%, más las mujeres que los varones (54% contra 28%). El 25% se informa sobre temas policiales, el 21% sobre temas políticos, el 11% sobre temas económicos, interesando más este último a los de 5° de ambos sexos." (pág. 92).

En este estudio, realizado en base a cuestionarios y observaciones de 21 grupos de adolescentes de cuatro colegios, podemos notar este desinterés por la historia. La cuestión de que los personajes políticos o históricos que los chicos toman como modelo son ínfimos corrobora lo que decíamos del sin sentido de la historia como experiencia pasada sobre la cual se puede intentar reflexionar y actuar en el presente, especialmente cuando observamos en que términos son considerados estos personajes (caso del "Movimiento felipiano"). El interés en información política, que podríamos considerar como histórica, es muy bajo, la clasificación "historia" ni siquiera figura aunque deberíamos tener en cuenta que esta información de la que hablan las autoras es principalmente de los medios de comunicación masiva, y sobre cuestiones de actualidad.

Este estudio, de todos modos, se refiere a un momento en el que el tema de la democracia todavía estaba bastante presente entre los chicos, el 46% de ellos cree que la política es un medio para cambiar la realidad argentina. En nuestro caso, la política estaba mucho más desprestigiada, si bien no hicimos encuestas, el tema saltaba espontáneamente, y salvo un número sumamente reducido de chicos, todos ellos militantes y con simpatía o pertenencia a un partido, todos los chicos descreían de la política hablando de ella en términos altamente negativos. De todos modos observamos cosas en común con cuestiones que en el estudio citado son tendencias que en la actualidad parecen haberse incrementado en buena medida.

En la charla con las chicas de segundo año de la que hablamos más arriba, en un momento, ante la pregunta acerca de la relación que pudiera haber entre historia y política, las chicas afirmaron que no se podían asociar, y explicaron que una cosa era lo que ya había ocurrido, el pasado, y otra cosa era por ejemplo "Duhalde y todos esos mafiosos". Para ellas no había conexión posible. Además de que esta separación absoluta entre historia y política corrobora la idea de una falta de relación entre pasado histórico y presente, también es notorio que cuando los chicos hablan de política, la primer forma en que hablan de ella es bastante negativa.

El tema de la relación que los chicos hacen entre historia y política, fue también algo que

intentamos rastrear en vano, ya que lo único que podíamos hacer, en vez de observar alguna conexión concreta, es preguntarles directamente. Ante la pregunta la respuesta fue siempre negativa, pero sin muchas explicaciones, simplemente tomaban la pregunta como un sin sentido, porque además, como explicaron en algunos casos, la historia no era nunca el pasado inmediato, sino el más lejano, lo que no tenía una relación con el presente.

Pero también aparecía en muchas ocasiones la explicación de que la historia era "nada más que las cosas que ya pasaron", mientras la política "es una mierda". Esta definición de historia y política, estos atributos que se le asignan a cada una son una contraposición, la historia es "nada más que", es algo vacío, descargado de valor, un cuento, la política en cambio, es algo calificable, algo que recibe una valoración: "una mierda".

Esta contraposición fue bastante común cuando hacíamos la pregunta de la relación entre historia y política, aunque no podamos describir su peso en términos cuantitativos porque la identificación de las respuestas como pertenecientes a una misma clase, como respuestas con distinta forma pero igual contenido, es nuestra, y de tomarla como algo propio de los chicos perdería riqueza la descripción.

Algunas de estas oposiciones fueron:

"La historia son las cosas viejas" y "la política son todas las afanes que hacen los políticos". La historia "es todo eso de Grecia, Egipto, del 25 de mayo" y la política "son los corruptos que manejan el gobierno".

Otra de las cuestiones que aparece mucha fuerza es que "la política son... los políticos", fuera de ellos lo que se hace no es política, al menos los chicos nunca señalaron alguna cuestión que fuera política y que no tuviera directamente que ver con funcionarios del estado o integrantes de partidos políticos o sindicatos.

El diario Página 12 publicó el 8 de mayo de 1994, un artículo denominado "No te quiero nada, nada", analizando la relación entre los adolescentes argentinos y la xenofobia (pág. 16-7). Según dice el diario: "Los datos surgen de una encuesta realizada en todos los países iberoamericanos por iniciativa del gobierno español después de la cumbre de presidentes. En la Argentina el muestreo fue coordinado por el Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos. Bajo la dirección del catedrático español Tomás Calvo Buezas, profesor de Antropología Social y

especialista en xenofobia y racismo, y con el auspicio de la Universidad Complutense de Madrid, el Ministerio de Educación y Ciencia español, y la Junta de Gobierno de Extremadura, la colosal encuesta abarcó a 43 mil adolescentes de América Latina, España y Portugal", a continuación transcribiremos dos de los cuadros que nos interesan de estas encuestas:

ARGENTINA

Señala las instituciones en las que tienes más confianza:

La iglesia	59.0
El ejercito y la Policía	13.9
Los partidos políticos y los sindicatos	2.1
Los jueces	9.7
El gobierno del país	8.0
El Congreso y el Parlamento	3.9
Ninguna de estas instituciones te merece confianza.	37.7

ARGENTINA Y ESPAÑA

Señala tres cosas que menos te gusten de tu país:

	Argentina	España
El problema de la droga y el SIDA	69.5	68.5
El terrorismo	21.0	72.6
Las guerrillas	15.6	3.4
La pobreza y el subdesarrollo	42.3	5.1
La dictadura política	7.8	4.3
La desocupación	18.4	40.3
La corrupción política	27.8	14.1
El racismo y la xenofobia	6.9	17.3
Atracos, robos, violaciones, delincuencia	21.2	32.2

La explotación de los ricos sobre los pobres	14.4	8.7
La destrucción de la naturaleza	23.1	23.0
La dominación de Estados Unidos	26.8	3.8

Creemos que aquí hay un número de datos significativos para nuestro trabajo: bajo el nombre de "Políticos e instituciones" hay una sección del artículo que llamada "No te escucho":

"La mayoría de los adolescentes iberoamericanos descreo profundamente de las instituciones y partidos políticos. Argentina no es la excepción: casi la mitad de sus jóvenes -exactamente el 46.7 por ciento- elige la drástica opción de 'no creo en la política ni en los políticos' (46), cuando se les pregunta por su intención de voto si tuvieran edad suficiente para concurrir a las urnas. El 37.7 de los escolares señala que 'ninguna de estas instituciones me merece confianza', ante un abanico de alternativas que incluye desde la iglesia hasta (...) el parlamento.(...) la encuesta revela ante todo y si se combinan los resultados sobre confianza en las instituciones con los que arrojan las preguntas sobre los temas que más preocupan, que existe un repliegue de lo público para refugiarse en lo privado".

"En líneas generales, la iglesia, la familia y la escuela parecen un frente institucional mayoritariamente tolerado, e inclusive, apreciado", analiza Buezas. Pero aclara que "las creencias religiosas se eligen a placer, como en un supermercado, la religiosidad es light. Los adolescentes cogen lo que les interesa: la familia como hotel; en Dios sí creo, pero también sí a los preservativos, sí a las relaciones prematrimoniales; el adulterio: si tú sí yo también. En fin, la actitud de los jóvenes parece la de un zapping ético."

El repliegue en la familia es algo que no sólo señalan estas encuestas, sino también el estudio que citamos anteriormente, además es algo que nuestra observación etnográfica no podría negar (recordemos la chica que habla sobre la carrera que pretende elegir), aunque creemos que las opiniones de los chicos al respecto están bastante divididas, pero no ocurre lo mismo con la iglesia y la escuela.

La iglesia, es prácticamente un tema inexistente en los adolescentes con los que trabajamos,

46. Tomemos en cuenta que aunque aquí pareciera haber una diferenciación entre la política y los políticos, la diferenciación fue establecida por la opción en la cual los chicos pusieron su cruz y no por los chicos mismos.

inclusive, la pertenencia a sectas que tanto se ha incrementado en el presente, no parece atraer tanto a los chicos con los que trabajamos, el tema no aparece. No es una cuestión que hayamos estudiado, y nuestro universo tampoco es tan grande como para que podamos afirmar que estos datos son generalizables, pero llama la atención que directamente no haya aparecido, ni siquiera como "religiosidad light". Tal vez esto signifique que este tipo de religiosidad implica un reconocimiento de la existencia de Dios que no se manifiesta cotidianamente.

Conclusiones

Esta observación etnográfica de las aulas en tiempos de la democracia nos ha permitido poner en relación una serie de elementos que ayudan a componer una imagen más completa sobre lo que acontece con los/las sujetos que permanecen en esta institución bajo la condición de estudiantes.

Observando los débiles supuestos que manejan los/las alumnos en lo que refiere a la historia, vimos que el sentido que ellos/ellas asignan al tiempo histórico carece de marcos de referencia, así como de selección y explicación de hechos en un contexto. Esto se ve reforzado por la incapacidad de producir ciertas preguntas que interroguen al pasado desde el presente, y la relación inmediata que esto establece con la imposibilidad de producir ciertos pensamientos políticos, convirtiéndose el conocimiento histórico en un atributo puramente decorativo, o en un elemento de superficie de una supuesta cultura general. La ausencia de marcos conceptuales definidos, así como de cierto vocabulario específico o las mismas ideas de proceso o causalidad tan caras a la historia como disciplina, resultan en una visión sumamente ecléctica o informe. Esto nos ha llevado a sugerir el concepto de ausencia de un pensamiento articulado sobre la historia.

La diversidad de elementos por los que hemos transitado, desde las chicas que 'asumen como propia' las ideas de libros ideológicamente favorables a la Revolución Rusa (y a la profesora de turno), el chico que puede pensar en homologar el espíritu expansivo de los griegos con el de los alemanes, pero que a renglón seguido no logra otorgar un tiempo histórico discreto a los procesos que alude, o bien, los jóvenes más 'concientos', los anarquistas, que se ríen de su

propia autoidentificación; en todos estos ejemplos podemos ver múltiples desplazamientos hacia un lado o hacia el otro, movimientos acomodaticios, pasatistas, irrelevantes, etc. Si bien todo ello constituye la subjetividad de un adolescente de fines del siglo XX en la Argentina (cuestión que no vamos a debatir), nos muestra un mosaico de perspectivas sobre como se percibe a la historia, a la materia-historia, así como a la institución educativa.

Finalmente si bien el objeto de nuestra etnografía no conlleva ni un juicio evaluativo a la educación, a las instituciones o a los/as mismos/as sujetos, sí creemos que nuestra descripción tiene una determinada utilidad. Esto es: poder pensar con estos datos de base algunos ejes de la crítica pedagógica que en ocasiones sólo considera sus propuestas a la luz de circunstancias abstractas como el desarrollo psicogenético, las posibilidades cognitivas de los/as estudiantes, etc; sin tomar en cuenta de modo sistemático el contexto cultural, político y social, así como el clima de opiniones en el cual se inserta la propuesta.

VI. Conclusión

En esta conclusión exploraremos brevemente, por un lado, las implicancias de nuestro trabajo etnográfico con las/os docentes y por otro aquel realizado con las/os chicas/os. Aunque ambas cuestiones se encuentran inevitablemente ligadas.

Consideramos que algunas cuestiones trabajadas en esta tesis nos permiten una perspectiva que analiza con mayor precisión algunas de las hipótesis que se sostienen en las Ciencias de la educación respecto de la enseñanza de la historia. Por este motivo, realizaremos un breve señalamiento de estas cuestiones.

Podríamos decir que existen dos tipos de posturas que adoptan las autoras que realizan análisis del discurso histórico que sostienen los/as docentes. Por un lado tendríamos una visión donde el/la profesor/a presenta la clase a través de una historia "fragmentaria", carente de una noción de estructurante. Su relato se vuelve entonces una enumeración en la que prevalece el señalamiento de datos que se suceden, y esta lógica presupone la existencia de un fuerte ordenamiento cronológico⁴⁷.

Junto a esta representación del discurso docente, se presenta otra hipótesis que sería contraria. Nos referimos por ejemplo a los análisis de Braslavsky, en los cuales la autora infiere una serie de paradigmas que resumirían distintas formas de utilizar la historia en relación con presupuestos y ejes político-epistemológico-pedagógicos. Si bien Braslavsky (1994) no está

47 "podríamos ubicar una conceptualización general de la historia como proceso en once de los diecisiete docentes entrevistados. Esos once docentes forman parte del grupo de los doce docentes que conciben la historia vinculada con el presente. Entre los mismos, hubo quienes emitieron fuertes juicios rechazando la historia acontecimental cuando se les pidió su opinión sobre los planes, programas y libros de texto. (...) Del total de docentes observados seis avalan la concepción de la historia como proceso. Sin embargo en su práctica cotidiana se constató que sólo tres enseñan una historia predominantemente procesual" Lanza y Finocchio. 1993. Pág. 135. Es necesario que aclarar que lo que las autoras consideran las "prácticas" se concluye de algunas observaciones de clases, y no de un estudio etnográfico más prolongado que analice en mayor profundidad las concepciones docentes sobre la historia.

trabajando directamente acerca de la situación en el aula, ya hemos mostrado en el capítulo acerca de los manuales como se presupone que su contenido determina el tipo de clases de historia que existirán. En el estudio al que hacemos referencia ahora identificamos la misma lógica, por esta razón consideramos esta explicación de Braslavsky como una segunda forma de representar el discurso docente en torno a la historia.

Sin embargo, ambas posturas, aquella que identifica un discurso fragmentario y la que encasilla en modelos, se encuentran en realidad entrelazadas más que enfrentadas. En el trabajo de Lanza y Finocchio (1993), por ejemplo, podemos encontrar que la autora establece algunos parámetros generales bajo los cuales clasifica a los/as docentes según sus concepciones, al mismo tiempo que afirma que los discursos de estos/as son fragmentarios⁴⁸.

Esta convivencia entre ambas interpretaciones podría pensarse como una contradicción, pero sin embargo no lo es, porque en realidad esto ocurre porque las autoras señalan tendencias en el discurso. No obstante resulta significativo que las dos tendencias que se señalan marcan un eje cruzado por la relación entre lo fragmentario y lo procesual o lo situado en lo modelico; la oposición entre lo empíricamente estructurado, en tanto destaca hechos concretos aislados, y aquel discurso que centra su organización en el recurso a un pensamiento teórico.

La existencia de esta tensión expresa en realidad el carácter de las agrupaciones de sentido en tanto ordenamientos que alcanzan un nivel de estructuración teórica, pero conservan rasgos del carácter heteróclito del sentido común. Por esta razón creemos que un estudio sobre los discursos de la historia en la enseñanza media debe prestar atención a esta tensión, tomando una serie de recaudos que a nuestro criterio son propios del método etnográfico.

En primer lugar, cuando se plantea la fragmentariedad del discurso docente, es necesario señalar al mismo tiempo que esta cualidad convive siempre con un grado de organización teórica. La profesora Ruci es un buen ejemplo en este sentido, aún cuando esta profesora es la que tiene menos formación, aún cuando ella no accede a la lectura de materiales teóricos, su discurso histórico se encuentra altamente estructurado. ¿Podríamos decir que su presentación de la historia como una lucha entre ethos es una mirada fragmentaria? La respuesta es claramente negativa, y sin embargo si esta profesora hubiera sido interrogada acerca de lo que

⁴⁸ Se destacan por ejemplo diversos tipos en los cuales pueden ser clasificados los diversos discursos docentes: "Estas cuatro modalidades de conciencia de la historia son: conciencia universalista, trascendente, nacionalista y pluralista". Lanza y Finocchio. 1993. Pág. 123.

ella creía sobre el sujeto histórico o sobre su concepción de la historia, probablemente de su respuesta se hubiera podido inferir que la profesora poseía una perspectiva fragmentaria.

El concepto de agrupación de sentido nos señala precisamente la tensión entre una comprensión de la historia que se encuentra mediada por ejes teóricos y el carácter no conciente y no explicitado de esta postura, por este motivo, las autorepresentaciones docentes sobre su propio discurso resultan particularmente distorsionadas, ofrecen sólo un aspecto parcial de las agrupaciones de sentido que destaca la fragmentariedad.

La distancia entre la agrupación de sentido y la filosofía se sitúa en el carácter explícito que falta en la primera y esta presente en la última de estas formas de pensamiento vinculadas a la división social del trabajo. Ya hemos dicho, de todos modos, que este postulado sólo puede ser tomado como un principio metodológico y no como un axioma, de modo tal que no se puede sostener taxativamente que entre los/as docentes no existe una explicitación de las teorías que estructuran el discurso histórico. La tensión entre la fragmentación y el ordenamiento teórico es una tendencia que puede expresarse de diversos modos. Ya sea a través del subdesarrollo de la formación disciplinaria en relación a la pedagógica, por la falta de un marco teórico asumido, por el desconocimiento de los propios principios epistemológicos, etc.

Por esto, la agrupación de sentido sólo puede ser observada, no a través de encuestas que pregunten al/a la docente cuál es su concepción, sino a través de una etnografía en la cual se observe la cotidianidad⁴⁹ y se infieran las pautas del discurso histórico docente de la práctica misma y no de sus autorepresentaciones. Con esto no queremos decir que estas últimas no deberían contar, de hecho las hemos incluido como información relevante, pero es necesario que la autopercepción docente sea expuesta al lado de la práctica desarrollada, ya que en tanto el discurso histórico docente está afectado por este rasgo de "conciencia práctica" no podrá ser comprendido si no se tiene la oportunidad de inferir más allá de sus propias interpretaciones. El discurso histórico docente tiende a una mayor fragmentación que la filosofía, pero no es completamente fragmentario, sino que aparece como tal en sus autorepresentaciones porque no es capaz de exponer sus propios presupuestos en tanto estos están negados e identificados con "los hechos objetivos".

⁴⁹ Las autoras (Lanza y Finocchio, 1993) sostienen la necesidad de analizar los procesos "cotidianos", sin embargo ellas consideran que se los puede observar mediante entrevistas y algunas observaciones aisladas de clases, con lo cual se pierde el acceso directo que ofrecería una perspectiva etnográfica.

Es lo que ocurre por ejemplo cuando la profesora Ruci sostiene que el individualismo se puede observar en cualquier situación, cuando niega el carácter conceptual de este término para situarlo en el lugar de objeto definido por sí mismo antes que por sus parámetros interpretativos. En esta autorepresentación podría parecer que el discurso histórico en cuestión observa un hecho aislado, fragmentario, sin relacionarlo con un esquema más amplio. Sin embargo, cuando observamos las clases de la profesora, notamos que el concepto de individualismo no es más que un lugar en una estructura de sentido, que se opone al espiritualismo y que juntos constituyen una oposición que define la historia y que está afectada por una visión moral donde de vez en cuando Dios se transforma de mero espectador en interventor que no permite que la espiritualidad muera, como cuando Atila se va sin invadir porque queda consternado frente al Papa.

En el caso de la profesora Gimencz podría ocurrir lo mismo, algunas de sus clases parecieran una enumeración de hechos históricos, nombres de presidentes y batallas, sin embargo, luego vemos que la profesora está pensando la historia de acuerdo con un parámetro moral universal en el que cada uno/a de los/as chicos/as debe plantearse que hubiera hecho de estar en ese momento histórico.

Cuando tuvimos nuestras primeras charlas con el profesor Romano nos sorprendió por ejemplo su método pedagógico, parecía una técnica de control disciplinario marcadamente rígida y autoritaria. El profesor se situaba en el lugar de sujeto que pretendía controlar la producción de discurso de los/as chicos/as evitando la proliferación de sentidos y el debate. Notamos que él siempre debía hablar con quien estuviera en su extremo, o de otro modo, desplazarse, así como otras técnicas que podrían ser evaluadas como altamente manipuladoras.

Sin embargo, cuando el profesor entra a la clase notamos una utilización de todo lo que nos había dicho en la entrevista que resulta decisivamente diferente. La ruptura entre su discurso y su práctica se presenta en el hecho de que el profesor debate y expone abiertamente estos métodos supuestamente manipuladores con los/as chicos/as, les dice a cada momento lo que está haciendo y el motivo por el cual lo hace, presentando de este modo sus prácticas didácticas de modo que puedan ser debatidas y cuestionadas. Y de hecho el profesor alienta los cuestionamientos que se le hacen y su práctica se torna más una relación franca y abierta con los/as chicos/as que una manipulación. Nuevamente la autorepresentación es diversa de la situación áulica.

Los ejemplos son múltiples, en realidad la mayor parte de la etnografía sobre el discurso docente, el capítulo tres, nos señala precisiones de las observaciones en clase que no hubieran podido ser conocidas apelando sólo a entrevistas en las cuales se les preguntara a los/as profesores/as. Por este motivo, si aceptamos el concepto de agrupación de sentido es forzoso sostener la importancia de los métodos antropológicos para las investigaciones que trabajen acerca de la enseñanza de la historia.

En realidad, los estudios que presentan un análisis de las autorepresentaciones se manejan con una concepción de la observación que ha sido largamente cuestionada en la etnografía, porque la identificación de lo que el/la docente formula con lo que ocurre en clase es metodológicamente equivalente a la técnica del "informante clave".

El informante clave es la persona que se presupone posee una información más detallada sobre los rasgos culturales que se están pretendiendo analizar. Se han señalado las dificultades de recurrir a un informante pensando que su representación es clave: en primer lugar se confunde una imagen individual con el conjunto de la cultura, obviando la heterogeneidad propia de los contenidos simbólicos. Pero además, fundamentalmente el error de esta concepción yace en su identificación de una representación con el conjunto de la esfera simbólica que se pretende explorar. En este sentido los estudios que apelan a las autorepresentaciones docentes caen en este problema.

La observación etnográfica de la práctica discursiva permite un acceso directo al material cultural en un contexto que se acerca más al modo en el que se da cotidianamente. La entrevista, si no se complementa, resulta una observación parcial en la cual no se consideran las variables que operan y que construyen en su contexto un discurso diferente de aquel que el/la docente sostiene en el aula. No se trata sólo de una diferencia, entonces, entre la representación y la práctica del/la docente, sino también del hecho de que las condiciones del discurso en la entrevista lo condicionan a no exponer la coherencia que se puede observar en el aula. Allí el/la docente pone en escena un relato histórico, y esta narrativa permite inferir regularidades que no siempre pueden ser comprendidas a partir de una entrevista en la que se pregunta desde un lugar que podríamos considerar "meta-aulico". Es por esto que apelar a las representaciones docentes de modo exclusivo es diferente de analizar la "cotidianeidad", ya que se confunde el nivel del aula con uno que se sitúa lógicamente por arriba de él.

No obstante, este no es el único problema que nuestra etnografía ilumina respecto del

discurso histórico docente. También podemos señalar que la observación sostenida de las clases permite evitar clasificar el discurso histórico de los/as docentes en una tipología que abarque unos pocos modelos en los que se subsume cualquier relato. Cuando se sostiene, por ejemplo, que todas las concepciones de la historia en la educación son reductibles a los siguientes modelos, se niega de antemano la capacidad de creación de los/as docentes:

“altruismo romántico”

“utilitarismo republicano”

“utilitarismo nacionalista coyunturalista”

“utilitarismo irreflexivo”

“utilitarismo nacionalista abstracto” (Braslavsky. 1994)

Si sostenemos que todos los discursos educativos sobre la historia se encierran en estas variantes, en realidad obturamos la observación del modo en el cual los/as docentes construyen sus propias visiones de la historia sobre la base de la puesta en ejercicio de su agencia, que escapa a los condicionantes estructurales. Por esta razón consideramos que la observación de la lógica interna del discurso histórico docente constituye un objeto de análisis que tiene una riqueza mayor que la consideración de lo que se establece en los manuales de texto y su posterior clasificación en “tipos”. Los modelos de historia señalados impiden ver la particularidad de la presentación de la historia que funciona en cada docente, especialmente porque no son considerados como contenidos que al encontrarse en textos luego serán procesados por las personas sufriendo transformaciones, sino que se los concibe de manera estanca, actuando de forma directa sobre el sistema educativo. Aquí nos volvemos a encontrar con el mismo problema que habíamos señalado en el capítulo sobre los análisis de manuales de historia.

Por otro lado, tanto en esta perspectiva clasificatoria como en el método que explora la autorepresentación a través de la entrevista, podemos notar una falencia común, en ambos casos en general, más allá de alguna mención, se obvian los determinantes estructurales que operan en el sistema educativo y que establecen límites y posibilidades para el discurso docente, nos referimos aquí a la estructuración jerárquica del sistema educativo que condiciona el carácter reproductivo de la tarea docente y por lo tanto la creación de agrupaciones de sentido, en oposición al carácter productivo de la tarea intelectual que elaboraría filosofía.

Estas son las críticas que se podrían concluir desde una perspectiva etnográfica a aquellos

estudios que analizan la enseñanza de la historia tomando por objeto el trabajo docente. En nuestra tesis, sin embargo, no nos hemos abocado sólo a esta cuestión, sino que además hemos tomado en cuenta también las concepciones de los/as chicos/as, al menos en la medida en que ha sido posible señalar por lo menos algunas ideas extendidas entre la mayor parte del estudiantado, aunque no siempre se pueda explicar el lugar de estudiante desde un punto de vista estructural por razones que ya hemos argumentado.

Nos quedaría una última reflexión, entonces, sobre aquellos estudios que analizan las concepciones de los y las adolescentes en el sistema educativo. En general estos estudios consideran las opiniones sin tomar en cuenta el modo en que operan cotidianamente en la relación que los/as estudiantes establecen con las diferentes materias, con los profesores que las dictan y con el conjunto de la institución educativa.

La apatía, por ejemplo, es una de las cualidades más señaladas en este tipo de estudios, así como la falta de una opción política, y otras cuestiones de parecido color. Sin embargo, no se toma en cuenta el modo en que estas concepciones de los/as chicos/as afectan el desarrollo de las clases. En este sentido, nos parece imprescindible señalar que no sólo es necesario analizar el discurso docente en la clase en oposición a limitarse a la autorepresentación o el análisis de manuales o políticas educativas. Si obviamos el modo en el que las concepciones de los/as chicos/as influyen sobre el discurso docente reproducimos de algún modo aquella estructura del sistema educativo que habíamos señalado y que constituye a los/as chicos/as en un sector cuya opinión no es necesario consultar, son aquello que es estudiable sin que esto implique una relación dialógica.

En este sentido, consideramos que al presentar algunos rasgos de las concepciones adolescentes sobre la historia en el seno de un trabajo sobre la enseñanza de la historia quedan en evidencia los condicionamientos que estas perspectivas operan sobre el trabajo docente. ¿Cómo es posible que un/a docente piense en cuestiones historiográficas y no se oriente exclusivamente hacia la reflexión pedagógica si el problema fundamental que le presentan los/as chicos/as no es el debate histórico-político sino la imposibilidad de dictar una clase debido al desinterés estudiantil?

De algún modo, la creencia en el carácter de trámite de la escuela obliga al/a la docente, en tanto cara visible de la institución, a enfrentarse con el hecho de que los/as estudiantes con los/as que trabaja se encuentran más interesados en el cuestionamiento global de su materia que

en el debate histórico en sí mismo. En este sentido resulta interesante destacar que así como los/as docentes se ven imposibilitados de situarse en un nivel “meta-áulico”, por el contrario, son los/as chicos/as quienes con su perspectiva crítica corrosiva plantean una impugnación desde allí. Y este cuestionamiento es interpretado frecuentemente por los/as docentes como un problema pedagógico, porque de hecho la creencia en la inutilidad de los contenidos de la materia hace que los/as estudiantes presten menos atención, dediquen menos esfuerzo e interés, etc. De este modo, aquello que entre el estudiantado es una posición política no puede ser procesado desde las agrupaciones de sentido y se traduce en términos pedagógicos como una problemática relacionada con “la disciplina”, aumentando el interés docente por estos tópicos, sin notar la relación entre la conducta de los/as estudiantes y la impugnación que realizan a diferentes materias y al sistema educativo.

Finalmente, consideramos que sería importante continuar realizando estudios etnográficos de las diferentes materias y desarrollar las concepciones de los/as chicos/as en mayor profundidad, así como también considerar el discurso docente y su carácter de intelectual interferido desde una perspectiva etnográfica que permita conocer el proceso educativo a través de una nueva luz.

Bibliografía.

Acha, Omar José. 1996. "Clifford Geertz observado. Antropología interpretativa e Historia de la Cultura", en: *Dialéctica*. Año V. No.8. Págs. 117-137.

Achilli, Elena Libia. 1988. "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro", en: *Cuadernos de Antropología Social*. Vol.1. No.2. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Aisemberg, Beatriz, y Alderogui, Silvia (comps.). 1994. *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Aportes y Reflexiones. Paidós. Buenos Aires.

Althusser, Louis. 1986. *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Anderson, Perry. 1985. *Teoría, política e historia. Un debate con E. P. Thompson*. Madrid, Siglo XXI.

Apple, Michael. 1986. *Ideología y currículo*. Madrid. Akal.

Apple, Michael. 1989. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona. Paidós-MEC.

Apple, Michael. 1994. *Educación y Poder*. Barcelona. Paidós-MEC.

Bachelard, Gaston. 1984. *La formación del espíritu científico*. Madrid. Siglo XXI.

Ball, Stephen J. 1993. *Foucault y la educación*. Morata. Madrid.

Batallán, Graciela y García, José F. 1988. Trabajo docente, Democratización y Conocimiento. En *Cuadernos de Antropología social*. Vol 1, N° 2, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

Baudelot-Establet. 1989. *La escuela capitalista*. México. Siglo XXI.

Barrett, Michèle. 1988. *Women's Oppression Today. The Marxist/Feminist Encounter*. London. Verso.

Bentolila, Saada, y Auderut, Cristina. "Enseñanza de la historia en la escuela media, hoy. Análisis y reflexiones en relación a las prácticas que se concretan en la cotidianeidad áulica". En: *Alternativas. Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Concepciones y prácticas. Serie espacio pedagógico. Publicación periódica del Laboratorio de Alternativas Educativas. Año III. No 11. San Luis.

Berger, Peter y Luckmann, Thomas. 1991. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.

Bernfeld, Siegfried. 1975. *Sisifo o los límites de la educación*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Bernstein, Basil. 1988. *Clases, Códigos y Control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid. Akal.

Birgin, A.; Braslavsky, C. y Kisilievsky, M. 1992. "Profesores: Su formación y su práctica", en Braslavsky y Birgin (comp.), op. cit.

Birgin, A.; Braslavsky, C. y Duschatzky, S. 1992. "La formación de profesores: hacia la construcción de un nuevo paradigma para su transformación", en Braslavsky y Birgin (comp.), op. cit.

Bloom, Benjamin Samuel. 1971. *Taxonomía de los objetivos de la educación*.

Clasificación de las metas educacionales. Manuales I y II. Centro regional de ayuda técnica. Agencia para el desarrollo internacional. México-Buenos Aires.

Bloom, Benjamin Samuel. 1975. *Evaluación del Aprendizaje*. Troquel. Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre. 1980. "Lo muerto se apodera de lo vivo. Las relaciones entre la historia reificada y la historia incorporada" [traducción del francés de Emilio Tenti Fanfani], en: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. Vol.32-33, Avril-juin, págs.3-14.

Bourdieu, Pierre. 1983. *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires. Folios.

Bourdieu, Pierre. 1987. *A economia das trocas simbólicas*. Sao Paulo. Perspectiva.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. 1981. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Laia.

Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean Claude y Passeron, Jean Claude. 1988. *El oficio del sociólogo*. Madrid. Siglo XXI.

Bowles y Gintis. 1982. *La instrucción escolar en la América Capitalista*. México. Siglo XXI.

Braslavsky, Cecilia. 1992. *Los usos de la historia en la educación argentina: con especial referencia a los libros de texto para las escuelas primarias, 1853-1916*. FLACSO/UBA. Serie Documentos e Informes de Investigación No 133.

Braslavsky, Cecilia. 1990. "La didáctica de la historia en dos continentes". En: *Propuesta Educativa*. Año 2 No 2. Mayo de 1990. Miño Dávila. Buenos Aires.

Braslavsky, Cecilia. 1994. "La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas". En: Aisemberg, Beatriz, y Alderogui, Silvia (comps.), op. cit.

Braslavsky, Cecilia, y Tedesco, S. 1985. *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982*. GEL-FLACSO. Buenos Aires.

Braslavsky, C y Filmus, D. 1988. *Respuestas a la crisis educativa*. Cantaro-FLACSO-CLACSO, Buenos Aires.

Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra (comp.). 1992. *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires. FLACSO-CIID. Miño y Dávila editores.

Broccoli, Angelo. 1987. *Ideología y educación*. México. Nueva Imagen.

Broccoli, Angelo. 1980. *Marxismo y educación*. México. Nueva Imagen.

Browley, Yu. y Shkratan, O. 1972. "The General and the Particular in Historical, Ethnographical and Sociological Research", en: *Current Anthropology*. Vol.13. No.5. December. Págs. 569-74.

Celotto, A.; Finocchio, S. y Paz, C. 1989. "La imagen de la revolución francesa en el colegio de la élite: El Colegio Nacional de Buenos Aires entre 1880 y 1910", en: *Todo es Historia*. Buenos Aires.

Corvalan, M (comp). 1990. *El financiamiento de la educación en períodos de austeridad presupuestaria*. UNESCO-OREALC, Santiago de Chile.

Cresswell, R. y Godelier, M. 1981. *Utiles de encuesta y de análisis antropológico*. Madrid. Fundamentos.

Cuccorese, Horacio Juan. 1975. *Historia Crítica de la Historiografía Socioeconómica argentina del siglo XX*. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia.

Dell Hymes. 1993. "¿Qué es la etnografía?", en; Velasco Maillo et al. (eds.), op.cit.

Devoto, Fernando. 1991. *Idea de Nación, Inmigración y "Cuestión social" en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina (1912-1974)*. Buenos Aires. Primera Conferencia Argentino-Alemana sobre libros de texto para la enseñanza de la Historia. (Publicado luego en *Propuesta Educativa*. Año 5. No 8. Abril de 1993).

Devoto, Fernando (comp.). 1992. *La historiografía argentina en el siglo veinte*. CEAL. Buenos Aires.

Díaz Raul. 1992. "Actos escolares y nacionalidad". En: *EDUCOO*, por una educación alternativa. Nov. 1992. No 9.

Dilthey, W. 1978 *El mundo histórico*. México, FCE,

Dorfman, Adolfo. 1970. *Historia de la industria argentina*. Solar/Hachette. Buenos Aires.

Durkheim, Emilio. 1974. *Educación y Sociología*. Buenos Aires. Shapire.

Edwards, Verónica. 1986. *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación*. DIE, IPN, México.

Entel, Alicia. 1988. *Escuela y Conocimiento*. Buenos Aires. FLACSO-Miño y Dávila.

Ezpeleta, Justa. 1991. *Escuelas y Maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. CEAL, Buenos Aires.

Ferro, Marc. 1990. *Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero*. México. Fondo de Cultura Económica.

Finocchio, Silvia. 1991. "Una reflexión para los historiadores: ¿Qué llega de nuestra

producción a la escuela media?", en: *Entrepassados*. Revista de Historia. Año 1. No 1. Comienzos de 1991.

Finocchio, Silvia. 1989. "Programas y textos en la historia de cuatros asignaturas de nuestra escuela media", en: *Propuesta Educativa*, No1. Buenos Aires. FLACSO.

Finocchio, Silvia, y Hilda Lanza. 1993. *Curriculum Presente, Ciencia Ausente. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*. T III. Miño y Dávila. FLACSO/CIID. Buenos Aires.

Firth, Raymond; Fortes, M.; Leach, E. R.; Mair, L.; Nadel, S. F.; Parsons, T. et al. 1974. *Hombre y Cultura. La obra de Bronislaw Malinowski*". Madrid. Siglo XXI.

Freud, Sigmund. 1988. "El chiste y su relación con el inconciente", en: *Obras Completas*. Vol 8. Buenos Aires. Amorrortu.

Gadamer, Hans-Georg, 1984 *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Sígueme.

García, Fernando. . *Notas sobre el concepto de ideología y la transformación de la escuela*. Buenos Aires. FLACSO.

Geertz, Clifford. 1989. *El antropólogo como autor*. Barcelona. Paidós.

Geertz, Clifford. 1990. *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.

Giddens, Anthony. 1987. *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires. Amorrortu.

Giddens, Anthony. 1989. *A Constituição da sociedade*. São Paulo. Martins Fontes.

Giddens, Anthony y Mackenzie, Gavin. 1982. *Social Class and The Division of Labour. Essays in honour of Ilya Neustadt*. London. Cambridge University Press.

Ginzburg, C. "Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales" (1979), en *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Barcelona, Gedisa, 1989

Giroux, Henry. 1983. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", en: *Dialogando* No2 [traducción de Graciela Morgade de Harvard Educational Review. No3.1983]

Giroux, Henry. 1990. *Los profesores como intelectuales*. Paidós-Mec, Barcelona.

Goldschmidt, Walter. "An Ethnography of Encounters: A Methodology for the Enquiry into the Relation between the Individual and Society", en: *Current Anthropology*. Vol.13. No.1 February. Pags. 59-78.

Gouldner, Alvin. 1985. *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*. Madrid. Alianza Universidad.

Gramsci, Antonio. 1971. *Los intelectuales y la formación de la cultura*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Gramsci, Antonio. 1986. *Literatura y vida nacional*. México. Juan Pablos.

Guber, Rosana. 1991. *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires. Legasa.

Gvirtz, Silvina. 1991. "Las historias escolares argentinas y británicas. Entre silencios y agresiones". En: *Propuesta Educativa*. No 6. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Gvirtz, Silvina. 1995. "Una nueva mirada a los libros en la historia. El orden de los libros". En: *Propuesta Educativa*. Año 6. No 12. Julio de 1995.

- Habermas, Jürgen. 1990. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid. Taurus.
- Halperin Donghi, Tulio. 1970. *El revisionismo histórico argentino*. Buenos Aires, Siglo XXI
- Halperin Donghi, Tulio. 1985. "El revisionismo histórico argentino como visión decadentista de la historia nacional" en, *Punto de Vista*, no 23 Abril
- Halperin Donghi, Tulio. 1986. "Un cuarto de siglo de historiografía argentina (1960-1985)" en *Desarrollo Económico*. Vol 25. no 100. enero-marzo.
- Hernández, Isabel et al. 1985. *Saber Popular y Educación en América Latina*. Buenos Aires. Busqueda-ceaal.
- Hillert, Flora. 1990. *El perfil de la cultura pedagógica vigente en los institutos de formación de docentes para la enseñanza media*. Buenos Aires. Tesis de Maestría. FLACSO.
- Hoggart, Richard. 1969 [1957] *The Uses of Literacy. Aspects of working-class life with special reference to publications and entertainments*. Harmondsworth, Pelican.
- Honigmann, John. 1976. "The Personal Approach in Cultural Anthropological Research", en: *Current Anthropology*. Vol. 17. No.2. June. Págs. 243-261.
- Irazusta, Rodolfo y Julio Irazusta. 1934. *La argentina y el imperialismo británico. Los eslabones de una cadena, 1806-1933*. Buenos Aires, Independencia, 1982.
- Kant, Immanuel. 1913. *Crítica de la razón práctica*. Madrid. V Suarez.
- Keesing, Roger. 1987. "Anthropology as Interpretive Quest", en: *Current Anthropology*. Vol.28. No.2. April.

Kocka, J. 1989 (1977). *Historia social. Concepto, desarrollo, problemas*. Barcelona, Alfa. (Estudios Alemanes).

König, Hans-Joachim. 1992. "Los factores de desarrollo económico y social en Argentina y su presentación en los libros de texto". En: *Propuesta Educativa*. Año 4. No 7. Octubre de 1992.

Lanza, Hilda y Finocchio, Silvia. 1993. *Curriculum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy*. Tomo III. FLACSO-CIID. Miño y Dávila editores.

Lawton, Denis. 1972. *Social Class, Language and Education*. London. Routledge & Kegan Paul.

Leach, E. R. 1974. "La base epistemológica de empirismo de Malinowski", en: Firth, Raymond; Fortes, M.; Leach, E. R.; Mair, L.; Nadel, S. F.; Parsons, T. et al. Op. cit.

Le Goff y Nora P. Eds. 1980. *Hacer la historia*. Laia. Barcelona

Lewis, Oscar. 1961. *Antropología de la pobreza. Cinco familias*. México. Fondo de Cultura Económica.

Lounatcharsky, A.V.; Kroupskaia, N.; Hoernle, E. et al. 1978. *La internacional Comunista y la Escuela*. Barcelona. Icaria.

Llomovate, Silvia, 1991. *Adolescentes entre la escuela y el trabajo*. FLACSO-Miño y Davila, Buenos Aires.

Malinowsky, B. 1986. *Los argonautas del Pacífico occidental*. Planeta-Agostini.

Margulis, Mario et al. 1994. *La cultura de la noche. La vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*. Buenos Aires. Espasa Calpe.

Marx/Engels. 1978. *Textos sobre Educación y Enseñanza*. Madrid. Comunicación.

Miguez, Eduardo José. 1992. "Reflexiones sobre la enseñanza de la historia y el uso de fuentes en la escuela media argentina". En: *Propuesta Educativa*. Año 4. No 7. Octubre de 1992.

Montenegro, Adelmo. . "La enseñanza media en el sistema educativo", en: La estructura del Sistema Educativo en debate. *Cuadernos (5) del Congreso Pedagógico*. Universidad de Buenos Aires. Eudeba.

Neufeld, María Rosa. 1985. "Cultura, un concepto que se construye", en: Lischetti. 1985. *Antropología*. Buenos Aires. Eudeba.

Neufeld, María Rosa. 1988. "Estrategias familiares y escuela", en: *Cuadernos de Antropología Social* No.2 Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Neufeld, María Rosa. 1991-2. "Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales" *Revista ETNIA* No.36-7. Olavarria.

Neufeld, María Rosa. 1992. "Subalternidad y escolarización: acerca de viejos y nuevos problemas de las escuelas de islas", en: *Cuadernos de Antropología*. No.4. Universidad de Luján.

Neufeld, María Rosa y Batallán, Graciela. 1988. "Problemas y discusión actual de la antropología y la investigación educacional en América Latina", en: *Cuadernos de Antropología Social* No.2 Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Obiols, Guillermo y Di Segni de Obiols, Silvia. 1989. *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires. Kapeluz.

Ogbu, John. 1993. "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple", en; Velasco Maillo et al. (eds.), op.cit.

Ortega y Gasset, José. 1947. *La rebelión de las masas*. Austral. Buenos Aires.

Ossana, Edgardo. 1991. Los libros de texto para la enseñanza de la historia entre la científicidad y las demandas político-ideológicas. Buenos Aires. Primera Conferencia Argentino-Alemana sobre libros de texto para la enseñanza de la Historia. (Publicado luego en: *Propuesta Educativa*. Año 5. No 8. Abril de 1993)

Pinkasz, D. 1992. "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos", en Braslavsky y Birin (comp.), op. cit.

Perrot, D, y Preiswerk, R. 1979. *Etnocentrismo e historia. América indígena, Africa y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental*. Nueva Imagen. México.

Quiroz, Rafael. 1992. *El maestro y el saber especializado*. México. Centro de Investigación y de Estudios del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas.

Rattansi, Ali. 1982. "Marx and the abolition of the division of labour", en: ~~Cidders~~ Anthony y Mackenzie, Gavin. Op. cit.

Riekenberg, Michael (comp.).1991. *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Buenos Aires. Alianza-FLACSO-Georg Eckert Instituts.

Riekenberg, Michael. 1993. "El trabajo con fuentes y la enseñanza de la historia". En: *Propuesta Educativa*. Año 5. No 8. Abril de 1993.

Rockwell, Elsie. 1980. *Etnografía y teoría en la investigación educativa*. México. Centro de Investigación y de Estudios del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas.

Rockwell, Elsie. 1981. *Dimensiones formativas de la escolarización primaria en México*.

México. Centro de Investigación y de Estudios del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas.

Rockwell, Elsie. 1982. *De huellas bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. Cuadernos de Investigación Educativa. México.

Rockwell, Elsie. 1985. *Desde la perspectiva del trabajo docente* [coloquio: El estado de la educación en México]. México. Centro de Investigación y de Estudios del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas.

Rockwell, Elsie. 1986. *Como observar la reproducción*. México. Centro de Investigación y de Estudios del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas.

Rockwell, Elsie. 1986. *Dos clases: Procesos cotidianos e historia*. Mimeo. México. Centro de Investigación y de Estudios del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas.

Rockell, Elsie. 1987. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México. Centro de Investigación y de Estudios del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas.

Rockell, Elsie. 1987. *Repensando Institución*. México. Centro de Investigación y de Estudios del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas.

Rockwell, Elsie. . "Ethnography and the commitment to public schooling: a review of research at the DIE", en: Anderson, G. y Montero, M. (eds.). *Latin American Educational Ethnography*. New York. Garland.

Rockwell, Elsie. *Guías para el análisis de datos etnográficos*. [Seminario de investigación etnográfica en educación dictado en el I.P.N.(México) por Rockwell]. Mimeo

Rockwell, Elsie e Ibarola. *Educación y clases subalternas en América Latina* (comp.) "Escuela y clases subalternas". México. Centro de Investigación y de Estudios del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas. CINESTAV.

Romero, José Luis. 1946. *Las ideas políticas en Argentina*. Fondo de Cultura Económica. México.

Romero, Luis Alberto. 1992. "América Latina desde los textos germanos: una melodía de dos notas y muchos silencios". En: *Propuesta Educativa*. Año 4. No 7. Octubre de 1992.

Romero, Luis Alberto. 1994. *Breve Historia Contemporanea de la Argentina*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Rusen, Jorn. 1992. "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral.". En: *Propuesta Educativa*. Año 4. No. 7. Octubre de 1992.

Saab, Jorge. 1993. "Algunas consideraciones respecto de los contenidos de la enseñanza de la historia". En: *Entrepasados. Revista de Historia*. Año III. No 4-5. Fines de 1993.

Sabato, Hilda. 1991. Del sin-sentido a la interpretación: notas sobre la presentación de la historia económica en los textos escolares. Buenos Aires. Primera Conferencia Argentino-Alemana sobre libros de texto para la enseñanza de la Historia. (Publicado luego en: *Propuesta Educativa*. Año 4. No 7. Octubre de 1992)

Salamon, M. 1980. "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social", en: *Perfiles Educativos*. No.8 abril/junio. UNAM. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. México.

Schufer, Marta. 1988. *Así piensan nuestros adolescentes*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Shankman, Paul. 1984. "The Thick and the Thin: On the Interpretative Theoretical

Program of Clifford Geertz", en: *Current Anthropology*. Vol.25, No.3. June.

Snyders, George. 1978. *Escuela, clase y lucha de clases*. Madrid. Comunicación.

Spring, Joel. 1978. *Introducción a la educación radical*. Madrid. Akal.

Stocking, George W. Jr. 1983. *Observers Observed. Essays on ethnographic fieldwork*. Madison. The University of Wisconsin Press.

Tamarit, José. 1988. *La función de la escuela: Conocimiento y poder*. Revista Argentina de Educación, Año VI, N° 10, Buenos Aires.

Tenti Fanfani, Emilio. 1993. *La escuela Vacía, Deberes del estado y responsabilidades de la sociedad*. UNICEF-Losada. Buenos Aires.

Thompson, E.P. 1980. *The Making of the English Working Class*. London. Penguin.

Thompson, Edward P. "Folclor, antropología e historia social", en: *Historia social y antropología*. México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1994. Págs. 55-83

Thompson, Edward P. 1981. *Miseria de la Teoría*. Crítica/Grijalbo, Barcelona, 1981.

Tiramonti, Guillermina. 1991. *Los fracasos de la escuela media y los desafíos de la gestión*. Córdoba. Ponencia presentada en el "Encuentro Nacional de Servicios Interdisciplinarios de apoyo a la Acción Educativa".

Varenne, Hervé. 1978. "Culture as rhetoric: patterning in the verbal interpretation of interaction between teachers and administrators in an American high school", en: *American ethnologist. A journal of the American Anthropological Association*. Vol.5. No.4

Velazco Maillo, Honorio; García Castaño, Javier; Díaz de la Rada, Ángel (eds.). 1993.

Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Madrid. Trotta.

Wainerman, Catalina y Recchini de Lattes, Zulma. 1981. *El trabajo femenino en el banquillo de los acusados. La medición censal en América Latina.* México. Terra Nova.

Wainerman, C. 1984. *La división sexual del trabajo en los libros de lectura de la escuela primaria argentina: un caso de inmutabilidad secular.* CENEP. Buenos Aires.

Werz, Nikolaus. 1993. "La presentación de las relaciones entre países industrializados y sociedades en desarrollo en los libros de texto argentinos". En: *Propuesta Educativa.* Año 5. No 8. Abril de 1993.

Wilcox, Kathleen. 1993. "La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión", en; Velasco Maillo et al. (eds.), op.cit.

Williams, Raymond. 1966. *Culture and Society 1780-1950.* Harmondsworth, Penguin.

Williams, Raymond. 1978. *Marxismo y Literatura.* Barcelona, Península, 1978.

Willis, Paul. 1978. *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera.* Laia. Barcelona.

Willis, Paul. 1983. "Notas sobre el método", en: *Dialogando* No2.

Wolcott, Harry F. 1993. "Sobre la intención etnográfica", en; Velasco Maillo et al. (eds.), op.cit.