
La Historia y la formación docente: acerca de la representación sobre la “objetividad” y su posible vinculación con la práctica docente¹

García, Norma Beatriz*

La crisis de la historia ... proviene de que un excesivo número de historiadores jamás reflexionaron sobre la naturaleza de su ciencia. Henri Berr: “La síntesis en historia”

Quienes tenemos algún grado de responsabilidad en la formación de los futuros docentes en el área de las Ciencias Sociales, y en particular en el de la Historia, nos debemos un trabajo con el conocimiento y los alumnos, no en términos de acumulación de datos o de información, sino apuntando a organizar espacios que den cuenta de los mecanismos de construcción de la lectura de la realidad, de las razones de elecciones, disposiciones y ubicación frente a ella. Esta determinación invita a conocer y comprender el modo en que nos posicionamos como agentes productores y producidos por las circunstancias en el escenario escolar. En este marco, nos interesaría reflexionar acerca de la representación de la objetividad con la que los alumnos ingresan a la carrera del magisterio y los posibles efectos en una futura práctica docente y, a partir de ello, avanzar en el diseño de un esbozo alternativo.

En tanto, creemos que las representaciones son una forma de conocimiento altamente resistente, se transforman en un soporte significativo de la futura práctica docente y por ello, los sentidos, significados y contenidos que le otorgan a la objetividad los maestros resultan fundamentales, pues orientan la acción y la gestión con relación al mundo escolar. Es decir, se convierten, por un lado, en un criterio para la acción por lo que contiene una carga normativa y prescriptiva que señala qué hacer y cómo y, por otro lado, se constituyen en un mecanismo justificador que atraviesa la cotidianeidad.

Un camino recorrido

Como dijéramos, nuestra preocupación se centra en crear las condiciones que permitan una práctica docente a partir de la cual la relación con el conocimiento supere la mera repetición y derribe la tiranía del pensamiento único o dogmático. Por consi-

* Instituto de Formación Docente N° 9 (Neuquén)

guiente, el punto reside en producir espacios, en la etapa de la formación, que ofrezcan la base para replantear la naturaleza política del trabajo docente y con ello garantizar los medios de autoconocimiento.

De acuerdo con este planteo, como punto de partida, nos interesó indagar la representación de “objetividad” de los ingresantes a la carrera, pues partimos del presupuesto de que a partir de los significados atribuidos se “fabrican” certezas que participan de la construcción de la identidad docente y la definición de las relaciones entre ellos y con el resto de la sociedad. Esas certezas se enmarcan en una racionalidad que contiene un conjunto de supuestos que hace a la comprensión y también da forma a las experiencias propias y ajenas; además de definir intereses que cualifican el modo en que cada uno vertebra y afronta los problemas.

Luego de una serie de entrevistas y encuestas a los alumnos ingresantes² tendiente a indagar las representaciones en torno de la objetividad, nos encontramos con una importante variedad de respuestas.

Un alto porcentaje coincide en que el maestro debe ser objetivo, aunque en los argumentos se presentan diferencias. Hay quienes asocian la objetividad con la única garantía para que el maestro pueda “enseñar los conocimientos en forma correcta”. En ese sentido, ubican al “docente objetivo” como aquel que está preparado para transmitir contenidos o conocimientos. Para quienes sostienen esta posición, la intervención personal estaría atentando con su principal función: enseñar lo que le enseñaron en forma correcta, con certeza y con seguridad. Por lo tanto, un maestro no objetivo sería aquel que obstruiría la posibilidad de aprendizaje de los niños.

Asimismo, una visión que los encuestados ofrecen sobre un maestro objetivo privilegia la del docente que “no dice lo que piensa sobre la materia”, sino que “dice de lo que se trata la materia”; que “no acepta opiniones, teorías o conclusiones de otras materias”; que no se “sale de los límites del contenido y que no opina”, que “da fechas y nombres sin contextualizar y sin problematizar los temas”, que “habla con la verdad”, que “trabaja con material concreto y significativo”, etc.

También, hay quienes vinculan expresamente la objetividad a la imparcialidad o neutralidad, entendida como cualidad de dar a conocer los hechos tal cual pasaron y eso se instituye como requisito para ser un maestro serio y responsable.

Desde una concepción más velada de la idea de neutralidad, las respuestas centralizan la posibilidad de la objetividad en la predisposición para generar ciertas conductas en el alumno. En este sentido, fijan, como garantía de objetividad, el hecho de dar lugar al discernimiento, al debate, a la participación del grupo de alumnos, mostrando todos los caminos o “dando todas las versiones” para que ellos puedan elegir libremente.

Entonces, sugieren “encarar la clase desde distintos autores para no influenciar en lo que se enseña”, para que los niños “tengan derecho a elaborar su propio conocimiento”.

También hay quienes interpretan como condición probable de objetividad la adopción de ciertas conductas o modos de comportamiento con los alumnos: un maestro sería objetivo en tanto actuara en forma “amigable, con interés y entusiasmo, con buena disposición”, en tanto tratara que los alumnos se “enganchen a través de debates, videos y mapas”.

Otros, los menos, niegan que el maestro deba o pueda ser objetivo. Aluden, por un lado, que la imposibilidad se debería a la subjetividad que se pone en juego al momento de tener que interpretar y explicar la realidad, y por otro lado, a que la objetividad impediría tener en cuenta al niño como sujeto pensante.

A partir de las respuestas, se puede pensar que las cuestiones relativas a la forma en que los estudiantes generan significados y crean sus propias historias culturales exigen examinar críticamente el “significado vivido”.³ En este sentido, creemos que no obligatoriamente las representaciones se construyen a partir de las explicitaciones: de lo que se dice o define. Un planteo como éste apunta a revisar nuestras propuestas de enseñanza como docentes, pues nos preguntamos si lo que ofrecemos no contribuye a modelar la idea de la objetividad como neutralidad o como una acumulación de posiciones y/o informaciones sin criterios desde donde seleccionarlos, jerarquizarlos o explicarlos.

Tal vez el tratamiento de los contenidos como mera descripción de los fenómenos, la metodología usada como exposición lineal de los hechos o como propuesta de resúmenes textuales de los libros y las evaluaciones como reproducción del contenido, entre otros aspectos, predisponen a los alumnos a pensar que existen verdades absolutas que poseen algunos y hay que limitarse a repetir. Difícilmente con prácticas como éstas sea posible traspasar las estructuras cosificadas del saber-información para acceder al saber-pensar.

Podríamos afirmar también que comprender la voz del estudiante es tratar de resolver la necesidad humana de dar vida al mundo de los símbolos, del lenguaje y del gesto. En este marco, creemos que la subjetividad del estudiante y la experiencia vivida deben ser investigadas como prácticas sociales y formaciones culturales, lo que involucra la búsqueda de las fuentes fundantes de una particular representación sobre la objetividad. Esta cuestión continúa siendo una asignatura pendiente, en tanto supera los objetivos de este artículo.

Volviendo a las respuestas ofrecidas, éstas proponen un abanico de perspectivas que se sostiene sobre una misma base: la objetividad queda instituida como una categoría que se aleja de la idea del conocimiento como una construcción racional y se encie-

rra en el problema de la dicotomía falso-verdadero o relativo-absoluto. De esta manera, el sentido otorgado a la objetividad la ubica en un punto de partida que condiciona el grado de apertura epistemológica y pone límites a lo cognoscible. Impide la ubicación del sujeto-docente como históricamente condicionado y condicionador histórico. Por lo tanto, el tipo de respuestas suministradas se transforma en la base de un reduccionismo teórico, valórico, ideológico y metodológico que dificulta pensar en el conocimiento como un recorrido constante de rompimiento de límites, como apertura hacia lo inédito o indeterminado y que obliga a la colocación frente a la realidad desde determinadas exigencias valóricas.

Por otra parte, las respuestas se emplazan sobre la base de una percepción del conocimiento como lectura desinteresada de la evidencia textual o física de la realidad, y sobre la base de la percepción de una elección espontánea entre distintas opciones por parte del alumno. En ambos casos, la exigencia de objetividad o la preocupación por la neutralidad se transformaría en el sostén de una práctica que pondría a los maestros como administradores de un sentido ajeno, y el análisis de ese sentido quedaría postergado ante el imperativo de dominar los “hechos” y las técnicas.

A esta altura, creemos que estamos en condiciones de afirmar que no se trata de cuestionar o negar la posibilidad de la objetividad en el campo de las prácticas escolares, sino de enriquecerla para liberarla de reglas o criterios normativos que se presentan, engañosamente, librados de valores.

En búsqueda de un nuevo sentido

Los educadores radicales tienen que continuar su búsqueda, dentro de la revolución semiótica, de un lenguaje crítico que los capacite para emplear los avances teóricos relevantes con el fin de crear un currículum liberador para la educación de los profesores, sin dejarse extraviar por debates sobre temas marginales. Giroux

Si partimos del presupuesto que las categorías deben resultar fértiles para descubrir significados no registrados, negados u ocultos, para incluir lo potencial, lo virtual, lo inacabado, lo indeterminado y para facilitar una nueva interpretación del campo problemático, no podemos pensar en definiciones acabadas ni en abordajes nominalistas. Renunciamos a definiciones últimas y universales y apostamos a una propuesta liberadora del dogmatismo, lo cual no presupone un relativismo absoluto.

Si pretendiéramos circunscribir el problema de la objetividad al debate del proceso de generación del conocimiento ligándolo, fundamentalmente, a la búsqueda de la “ver-

dad objetiva” a partir del seguimiento de determinados procedimientos, excluyendo la subjetividad en el proceso de construcción del conocimiento, dejaríamos de lado la posibilidad de discutir cuestiones tales como: ¿desde dónde se ejerce la práctica docente?, ¿desde dónde leo y propongo leer la realidad? y ¿en qué medida mis propuestas didácticas ayudan a romper con los límites en las posibles lecturas de la realidad?

Pero si la cuestión central es poder aproximarse al problema de cómo asumir una práctica objetiva que se reconozca como no-neutral, que ayude a develar los mitos de la imparcialidad y que integre y no prescinda, de la historia y la práctica crítica, la idea de “práctica docente objetiva” y “conocimiento objetivo” debe ponerse en relación con el tema del poder. Consecuentemente, el valor de objetividad no dependerá necesariamente del grado de ausencia subjetiva que se imprima al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entonces, consideramos que la objetividad, inscripta en el ámbito educativo y más precisamente escolar, debe continuar siendo un criterio de validación de la práctica docente, de lo que se enseña y cómo se enseña. Ahora bien, tenemos la responsabilidad de trazar nuevos parámetros desde donde medir o determinar el grado de objetividad, si lo que se pretende es enseñar a “los estudiantes a pensar críticamente, a afirmar sus propias experiencias y a comprender la necesidad de luchar individual y colectivamente por una sociedad más justa”.⁴

No obstante y sin pretender ser contradictorios con lo señalado (el renunciamiento a definiciones universales), estimamos que podemos aproximar algunas ideas acerca de lo que entendemos por objetividad a los efectos de aportar una perspectiva que ayude a sospechar y que permita abrir la posibilidad de nuevos caminos en la transformación de la práctica docente en las Ciencias Sociales, muchas veces recostada sobre la base de la “hechología antiteórica” (ilusión empirista y positivista que cosifica los procesos).

Intentar trazar una noción acerca de la “objetividad” es pensarla “en relación con” o “relativa a” y no en términos absolutos; es decir, es referenciarla a un criterio de validez epistemológico y práctico. Dicho de otra manera, creemos que el carácter objetivo se puede establecer en la medida en que se tenga un parámetro desde donde establecerlo. Por lo tanto, no negamos la posibilidad de la objetividad y convenimos que lo que debemos revisar y construir son esos nuevos parámetros.

Como categoría, sostenemos que la “objetividad” contiene una dimensión político-pedagógica, epistemológica y pedagógico-didáctica, las que se transforman en esos parámetros.

Si admitimos esta triple dimensión de la objetividad, el problema residirá en superar, como criterio de demarcación para la práctica y el conocimiento objetivos, la

relación sujeto-objeto y desplazar el planteo hacia el establecimiento o el esclarecimiento de referentes.

Una posible mirada desde un nuevo marco de referencia

En este apartado intentaremos pensar la idea de objetividad desde lo que hemos señalado como su triple dimensión: la político-pedagógica, la epistemológica y la pedagógico-didáctica. Si bien, por una cuestión simplemente práctica, las hemos separado o disociado, estas dimensiones deben entenderse como co-constitutivas; es decir, cada una de ellas debe concebirse en su constitución a partir de la relación dialéctica con las otras.

En un contexto exclusivamente educativo y respecto de la enseñanza de la Historia, la dimensión político-pedagógica de la objetividad la entendemos referida al carácter de la práctica docente; la dimensión epistemológica, a la teoría desde donde sostenemos la propuesta de desarrollo de los contenidos y la dimensión pedagógico-didáctica, a la formulación metodológica que proponemos a los estudiantes para el aprendizaje.

Con respecto a la práctica docente objetiva, dimensión político-pedagógica de la objetividad, creemos que tiene que ver con el intento de abandonar la obsesión por la búsqueda de la neutralidad; se debe inscribir en la pretensión de renunciar a la creencia que para lograrla sólo hay que limitarse a repetir o reiterar lo declarado por otro o sostener como criterio de validación la comprobación empírica.

Una práctica docente objetiva implica una actitud de vigilancia constante tendiente a volatilizar el sentido común. En este caso, el sentido común, tomando la noción esbozada por Silvia Brusilovsky,⁵ debe estar sometido a un regular examen para hacer evidentes los procesos y categorías con los cuales un sujeto hace inteligible una situación o toma de decisiones, pues el sentido común pone en juego conocimientos o información que son utilizados en forma poco flexibles, sin cuestionar la relación entre la situación que les dio origen y aquellas en las que se aplican.

En tanto, el sentido común es una forma de pensamiento que se caracteriza por ser pragmático⁶ e hipergeneralizador, que no hace referencia a un sistema de valores o a una situación histórica, convierte en absolutos e incuestionables los valores implícitos. Su revisión permitiría avanzar en dudar de los “datos” como verdades objetivas incuestionables y permitiría progresar en la preocupación por develar los vacíos e inconvenientes que puedan obstaculizar la interpretación de la realidad.

Un proceso como éste admitiría investigar las rígidas certezas sobre las cuales se fundan decisiones y acciones, permitiendo crear condiciones para un proceso continuo de construcción de formas de pensar y actuar más racionales, autónomas y flexibles.

Si concebimos a la escuela como un lugar no neutral, esto constituirá un punto de partida para contextualizar en términos políticos y valorativos la función social del docente.

En cuanto a la “perspectiva epistemológica objetiva” en la enseñanza de la Historia, que no es excluyente de la anterior, se refiere a la teoría desde donde se sostiene el planteo de los contenidos y se propone pensar la historia.⁷ La “historia social crítica” constituiría la base de esa teoría.

Pareciera algo obvio hacer referencia a la historia como una ciencia “social”, pero no lo es tanto cuando muchas veces solemos leer en los textos escolares el desarrollo de los hechos históricos en donde la sociedad está prácticamente ausente. Entonces: ¿a qué nos referimos cuando decimos “la historia como ciencia social crítica” en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje objetivo? Podríamos decir que alude a dos asuntos particulares: al objeto de enseñanza y al sentido de dicha enseñanza.

Aceptar que los hechos constituyen el objeto de enseñanza nos podría conducir a la riesgosa disposición de adoptar como criterio de validación la empiria. Desde esta perspectiva, no se puede dar cuenta de la realidad en toda su extensión: sólo nos mantenemos en la “superficie”, captamos su multiplicidad, pero no penetramos hasta el movimiento o su lógica interna. En el mejor de los casos, logramos un desarrollo sincrónico de la apariencia de los fenómenos históricos. El pluralismo queda cristalizado como una conciliación de partes. Dicho de otra manera y a través de un ejemplo: estimar que los hechos son el objeto de enseñanza de las Ciencias Sociales explica, por ejemplo, el tratamiento que los recientes textos de historia hacen del período del auge del modelo agro-exportador (1880-1930) en el que se enumeran las características del modelo: dependencia económica del mercado externo, latifundio como unidad de producción agropecuaria, intervención del Estado, participación de capitales extranjeros, inmigración extranjera, desequilibrios regionales. Desde esta perspectiva, el registro de las características como hechos posibles de comprobar deja de lado la consideración o el tratamiento de la lógica interna de la sociedad argentina.

De la misma manera, si bien algunos planteos tienen la virtud de articular lo político, lo económico y lo social, sólo lo hacen fijando los aspectos externos y no estableciendo su dinámica a partir de las contradicciones internas del sistema; ello explica que la crisis del modelo antes señalado se considere como un efecto, casi exclusivamente, de la crisis internacional y no de la imposibilidad de seguir sosteniendo las contradicciones propias del modelo ante una nueva coyuntura.

Por lo tanto, creemos que deberíamos preguntarnos: ¿desde dónde significar los hechos para lograr ser objetivos?, ¿desde dónde sostenerlos significativamente?; es de-

cir, ¿desde dónde explicarlos? En tal sentido, sostendremos que el objeto de enseñanza debería estar ligado con la posibilidad de dar cuenta de los mecanismos de producción y reproducción de la dinámica social, y desde esta perspectiva podremos pensar a la Historia como una ciencia social crítica. ¿Por qué decimos esto? ¿En qué sentido es superador con respecto a lo primero?

Comprender la realidad histórico-social a partir de la idea de “dinámica social” es adentrarnos en las leyes internas y descubrir, bajo la superficialidad y casualidad de los fenómenos, las conexiones centrales y necesarias. Es entender a la sociedad como un escenario de relaciones de fuerza en pugna. Dicho de otra manera: sustentar que la dinámica social es el objeto de enseñanza de las Ciencias Sociales es tender a un “examen hacia adentro”, es reconocer la apariencia (los hechos) para volvernó en contra de ella, es un movimiento de ascenso de lo parcial y abstracto, a lo totalizador y concreto.⁸ De este modo, el mundo empírico pierde su rigidez, su inmutabilidad, junto con su enigma de fetiche. Implica eliminar y negar la envoltura exterior y sacar a la luz su contenido básico, fundamental o principal. Lo externo pasa a desempeñar un papel secundario. Siguiendo el ejemplo del modelo agro-exportador: la llegada de los ferrocarriles, de los inmigrantes y de las inversiones extranjeras no constituye la razón básica de la formación del modelo agro-exportador. Ello implicaría confundir el fundamento con lo fundado; es decir, transformar en causa el efecto.

La forma que adopta el movimiento y las transformaciones desde esta perspectiva exige un abordaje desde la unidad dialéctica orden-conflicto. Ello nos permitiría, por un lado, el análisis de problemáticas que darían cuenta de las contradicciones principales y, por otro lado, establecería una nueva agenda de temas y preocupaciones con respecto a la enseñanza de la Historia.

Desde nuestra perspectiva, el orden no debe ser entendido como un orden natural de la sociedad que asigna a cada cual un papel objetivo para la reproducción del conjunto. Es la objetivación del interés dominante; ello implica que la realidad social es una realidad “ordenada” por el poder, lo que no significa la desaparición del interés de los dominados. Así, la cuestión del orden comprende la dialéctica de unidad y división (síntesis que contiene la unidad de lo diverso).

La idea de dinámica social contiene la de orden, que evoca la de movimiento organizativo y provisorio. Cada momento es un momento de un mismo movimiento: el ordenamiento de una discontinuidad, el intento de construcción de un continuo o unidad a partir de la diversidad.

De este modo, las relaciones de poder se concretarían como orden; cada orden social es orden de algunos y para algunos. El gran logro del poder es la constitución de

un ordenamiento social. Esta afirmación nos advierte de un nuevo objeto desde donde es posible articular lo externo y lo interno en el marco de una totalidad: los mecanismos para el ordenamiento de la sociedad.

La realidad del poder es la realidad del ordenamiento social: el ordenamiento de la sociedad en un momento es la expresión del poder. Reconocer esto remite al análisis de esa realidad social como un ordenamiento provisorio desde y para un sector social ejercido sobre otro/s. En este marco, el ordenamiento es finito y precario y el “desorden” es infinito.

La noción de “construcción de un orden social” o de “ordenamiento de una sociedad” en el marco de una sociedad desigual implica que toda síntesis social no ha de superar las diferencias sociales, sino que las desarrolla. Como dice Norberto Lechner:

... no se trata de tematizar la unidad en tanto resolución de la pluralidad de los hombres, sino de problematizar esa pluralidad como construcción de un orden colectivo.¹⁰

Por lo tanto, el ordenamiento de la sociedad en un momento determinado es una construcción artificial y precaria (en tanto unidad de los contrarios) y es la imposición de la voluntad triunfadora. De este modo, el sistema social no es una estructura neutral; o sea, desde nuestro planteo, el modelo agro-exportador sería el ordenamiento social ejercido por algunos y para algunos y constituiría el resultado de la pugna entre diferentes modelos de ordenamiento social.

Es por eso que, desde un planteo epistemológico con pretensiones de objetividad, debemos sospechar y enseñar a sospechar del poder objetivado en las estructuras existentes (modelos económicos y regímenes políticos), tanto del pasado como del presente, pues, como ya se dijo, el ordenamiento de la sociedad es un proceso conflictivo que no representa la unificación armoniosa, sino el ordenamiento de y para algunos.

Así, contribuiremos a “leer” el ordenamiento como una quietud momentánea e inquietante de incompatibles, lo que permitirá considerar la constante inestabilidad constructiva de la sociedad.

Esta idea del ordenamiento podría convertirse en una clave de comprensión, pues es fundamento-fuerza de la dinámica de la realidad. No sólo permitiría aproximarse a las contradicciones, sino encontrar el “motor” del movimiento de la totalidad concreta.

Por lo tanto, la dinámica social concebida como la dialéctica entre la unidad y la diversidad se constituiría en la problemática central de la explicación del proceso social en la Historia como ciencia.

Concebir la dinámica social como objeto de enseñanza a partir de la idea de “orde-

namiento” (orden-conflicto o unidad-diversidad) permitiría darle significado a los hechos sociales como parte de ese ordenamiento de la sociedad; además, nos posibilitaría recuperar la dimensión histórica de los sujetos: creadores de su propia historia colectiva. Creemos que ello nos permitiría penetrar, junto con nuestros alumnos, en los mecanismos básicos del devenir humano y del comportamiento temporal de las sociedades. Sólo así podríamos contribuir a inhabilitar la apariencia de incertidumbre e inevitabilidad de la realidad social.

En síntesis, la Historia como una ciencia social crítica implica resignificar los hechos históricos a la luz de la idea de “dinámica social”; es decir, considerarlos como parte y condición de un ordenamiento social entendido como objetivación del interés dominante. Ello nos permitiría entender que las relaciones de poder se concretan como orden y que el gran logro del poder es la constitución de un ordenamiento social. Intentar en estos términos una aproximación a la historia nos acercaría a un análisis objetivo, entendido como aquel que nos da cuenta de los mecanismos sociopolíticos que sustentan la reproducción del poder.

Por último, pensar la objetividad desde un parámetro pedagógico-didáctico supone, por un lado, la coherencia entre los propósitos que se formulan y lo que efectivamente se lleva a cabo en la instancia áulica-escolar (vida cotidiana del aula y de la institución, en general), y por otro lado, presupone la posibilidad de diseñar experiencias que propicien a desarrollar tipos de aprendizaje críticos, abiertos y exploratorios que se aproximen al objeto de enseñanza antes señalado, pero también que contribuyan a la construcción de las propias identidades y subjetividades.

Como diría Henry Giroux, de lo que se trata es de construir formas de práctica pedagógica que permitan a estudiantes y profesores asumir el papel reflexivo y crítico de intelectuales transformativos.¹¹ Siguiendo esta línea, diríamos que las prácticas pedagógicas objetivas se alejan de un planteo tendiente a capacitar sólo en el dominio de habilidades y formas específicas de comprensión con respecto a formas de conocimiento predeterminadas; es decir, de lo que se trata es de romper con prácticas íntimamente ligadas al ejercicio de la gestión y el control en donde docente y alumno son sometidos a procesos de medición, administración, registro y control del rendimiento.

Obviamente, esto demanda examinar las propuestas de formación docente muchas veces ligadas a programas de “adiestramiento” en los que la enseñanza es presentada como una ciencia aplicada y el profesor, como un ejecutor.

Por lo tanto, un planteo como el que sostenemos: concebir a la objetividad desde una triple dimensión, no implica desconocer la subjetividad, sino incorporarla; por eso, afirmamos su no incompatibilidad. Como dice Gramsci:

de lo que se trata es de asumir una práctica educativa humanamente objetiva o lo que es lo mismo, históricamente subjetiva.

Consideraciones finales

Enseñar (...) no es llenar un vacío, sino encender un fuego. Montaigne

El despliegue, “atrevidamente” esbozado en este trabajo, en torno de la representación de “objetividad”, planteado en el contexto de la trama educativa, tuvo como objeto convertirla en una construcción mediatizadora y en un ángulo de lectura antes que en un contenido teórico, para construir desde allí formas de entendimiento adecuadas a la exigencia epistemológica de transformar lo aparente en duda.

Desde esta perspectiva, creíamos que no podíamos entender a la objetividad al margen de las personas. Muy lejos estuvimos de la idea que los positivistas desarrollaron al sugerir que “el investigador entraba en trance, limpiaba su mente, pulía su espejo y lo apuntaba al objeto que examinaba”¹² para ser objetivo. Ésta es una definición excesivamente limitada, de la cual derivan posiciones que aceptan como inapelables proposiciones unilaterales y dogmáticas, que difícilmente permitan pasar de la descripción y repetición al planteamiento de problemas o que puedan liberar a la realidad de sus velos.

Tratamos de dejar en claro que la objetividad no podía ser equiparada con la idea de imparcialidad, pues lo opuesto de parcialidad es imparcialidad y no objetividad.

Pensar la objetividad como imparcialidad sería ubicar al docente o pretender que éste se ubique en la figura del maestro “subalterno”, transmisor de información o conocimiento ajenos. En este caso, quedaría llamado a reproducir un conocimiento que no origina ni domina; por ende, se lo despojaría de la autoridad del saber, induciendo a la desvalorización de su propio conocimiento y al cierre de las posibilidades de construcción de nuevos. Como dice Elena Achilli:

El maestro, al disociarse de la construcción y concepción del conocimiento, queda enajenado de la transmisión.

No caben dudas que en una situación como ésta, la preocupación por las cuestiones político-pedagógicas o teóricas acaba siendo excluida; así también la posibilidad de pensar acerca del propio pensamiento.

Concebir la práctica docente objetiva como la aplicación aséptica de los conocimientos elaborados por otros, como la mayoría de los ingresantes sostuvo como requi-

sito para un maestro objetivo, casi homologado a un buen maestro, se convierte en una condición auto-impuesta que instituye una forma de desprofesionalización y despolitización de la docencia y de la educación en general, siendo que ésta es la más política de las prácticas sociales.

Por lo tanto, la objetividad instituida como sinónimo de neutralidad, tal como nos percatamos lo hace la mayoría de los ingresantes a la carrera de maestros, se transforma en una carga prescriptiva o de mandato del “debe ser” o del “así debe ser”, que se instituye en regla o principio de idoneidad, es decir, en criterio legitimador de determinadas formas de actuación docente.

En este trabajo buscamos dejar proyectada nuestra impresión acerca de la posibilidad de pensar la objetividad desde una posición que abra y amplíe el horizonte de la racionalidad, la participación y la reconstrucción de lo dado, y que enriquezca la subjetividad.

Así, sumidos en el terreno educativo y más específicamente en el campo de la formación docente, creemos que el punto medular para transformar las representaciones acerca de la objetividad con una fuerte carga positivista sería propiciando espacios de reflexión de las prácticas y de las vivencias escolares entre los docentes y los alumnos del magisterio, incorporando la triple dimensión de la objetividad. Ello permitiría construir nuevas interpretaciones, nuevos sentidos y nuevas prácticas, y recuperar al docente y al futuro docente como sujeto constructor de diferentes y propios sentidos, de su propia identidad y de su subjetividad.

También nos podría ayudar a convertir a la escuela en un lugar activo de intervención, de construcción, en donde no se niegue la subjetividad, sino que se la recupere, se la reconozca y se la manifieste.

En definitiva, estamos convencidos de que el maestro y los alumnos deben ser algo más que transmisores. No podemos pensar lograrlo desde la concepción de objetividad con que la mayoría ingresa al proceso de formación y que intuimos sigue conservando como maestros. Por lo tanto, una tarea importante para quienes somos parte de la formación docente será trabajar sobre la representación internalizada.

Por último, generalmente se asevera que la educación es lo que son sus maestros, pero si pensamos que éstos son piezas de un sistema que de algún modo decide qué tipo de maestros requiere para su formación, entonces la racionalidad a partir de la cual se impone una concepción de “objetividad” debe ser revisada de manera tal que quienes somos formadores y quienes lo serán (alumnos en la carrera docente) podamos dar cuenta del lugar que conscientemente queremos ocupar en ese sistema. No se trata, entonces, de enseñar o aprender la aplicación de procedimientos científicos, sino de

asumir la responsabilidad de la elección de valores y de actitudes que hagan del conocimiento algo problemático y no algo automático, dogmático y domesticador. Esta posición no implica una falta de rigurosidad, por el contrario, exige una preocupación constante por la formación teórica articulada con las acciones cotidianas para estar atentos a las condiciones sociales de producción del saber. En este sentido, asumir una actitud objetiva es procurar un conocimiento que ayude a vencer las apariencias primeras. Creemos que si aseguramos condiciones desde la formación para que esto se dé, habremos ayudado al ejercicio autónomo y liberador del trabajo docente y por ello, objetivo.

Notas

¹ Ponencia presentada en las III Jornadas “Los que enseñamos Historia”. Universidad de Morón, Facultad de Filosofía, Ciencias de la Educación y Humanidades. Agosto, 2000.

² Los alumnos (unos 130) provienen de escuelas secundarias de diferentes modalidades (bachilleratos, perito mercantil y técnicas; nocturnas y diurnas). El promedio de edad es de 23 años. La mayoría es recién egresada, aunque un porcentaje considerable (12%) ha finalizado el nivel medio hace más de 8 años y en ese período no tuvo ninguna práctica educativa. A diferencia de otros años, muy pocos han participado de una experiencia universitaria.

³ Entendemos por “significado vivido”, el sentido y el contenido que se construye a partir de la experiencia.

⁴ Giroux, H.: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Ed. Paidós, Barcelona, 1990, pág. 50.

⁵ Brusilovsky, S.: *¿Criticar la educación o forma educadores críticos?*, Ed. Quirquincho, Buenos Aires, 1992, pág. 24.

⁶ “Su carácter pragmático implica que el sujeto se apropia de los significados socialmente construidos sin cuestionar su génesis.” En Brusilovsky, S.: op cit. pág. 24.

⁷ Recordemos que no enseñamos Historia, sino que enseñamos a pensar la Historia.

⁸ La idea que se toma de “concreto” deriva del planteo de Karel Kosik, para quien la “totalidad concreta” no es el conjunto de todos los hechos, sino la realidad como un todo estructurado y dialéctico. Para él, reunir todos los hechos no significa aún conocer la realidad y todos los hechos juntos no constituyen aún la totalidad. Los hechos son conocimiento de la realidad si son comprendidos como hechos de un todo dialéctico.

⁹ Lo correcto es hablar de “ordenamiento de la sociedad” y no de “sociedad ordenada”. Si uno recurre al diccionario podrá leer:

Ordenamiento: acción y efecto de ordenar.

Ordenado: colocación de las cosas en el lugar que les corresponde.

El primer caso referencia, implícitamente, la idea de sujetos sociales actuando, decidiendo y construyendo; en cambio, la segunda, sólo el acomodamiento a una realidad pre-existente (la realidad se presenta como naturalmente dada).

¹⁰ Lechner, N. *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*, Ed. CIS, Madrid.

¹¹ “Expresa una forma de dedicación laboral en la que están íntimamente relacionados el pensamiento y la acción, y, en ese sentido, ofrece una contraideología a las pedagogías instrumentales y gestionarias, que separan la concepción de la ejecución y desconocen la especificidad de las experien-

cias y formas subjetivas que configuran la conducta tanto de profesor como de estudiante... evoca los intereses políticos y normativos subyacentes a las funciones sociales que estructuran y al mismo tiempo están expresadas en el trabajo del profesor y estudiante” en Giroux, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, op. cit., pág. 151.

¹² Appleby, J. y otros. *La verdad sobre la historia*, Ed. Andrés Bello, pág. 243.