

244



MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS

PROYECTO MULTINACIONAL DE EDUCACION
PARA EL TRABAJO

**PERFIL DEL DOCENTE Y
CRISIS CULTURAL CONTEMPORANEA**

Dirección General de Investigación y Desarrollo
Buenos Aires
República Argentina
Junio 1994

**PERFIL DEL DOCENTE Y
CRISIS CULTURAL CONTEMPORANEA**

Consultor: Roberto A. FOLLARI

REPUBLICA ARGENTINA
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION

Ministro de Cultura y Educación
Ing. Agrónomo Jorge Alberto Rodríguez

Secretaría de Programación y Evaluación Educativa
Lic. Susana Beatriz Decibe

Subsecretaría de Programación y Gestión Educativa
Lic. Inés Aguerrondo

Directora General de Investigación y Desarrollo
Lic. María Rosa Almandoz

ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS
O.E.A.

Secretario General de la O.E.A.
Embajador Joao Clemente Baena Soares

Secretario Ejecutivo para la Educación, de la Ciencia
y la Cultura A.C.
Dr. Juan Carlos Torchia Estrada

Director del Departamento de Asuntos Educativos
Dr. Getulio Carvalho

Coordinadora Regional del P.M.E.T.
Lic. Beatrice Edwards

Representante de la Secretaría General
de la O.E.A. en la Argentina
Dr. Benno Sander

Coordinador de Cooperación Técnica
Dr. Luis O. Roggi

PERFIL DEL DOCENTE Y CRISIS CULTURAL CONTEMPORANEA

Roberto A. Follari*

Buscaremos caracterizar, dentro de los márgenes de una descripción general, los principales desafíos que aparecen para la formación y acción de los docentes en el marco de lo estipulado por la Ley Federal de Educación recientemente sancionada. Lo haremos atendiendo especialmente a las condiciones socioculturales en que esta situación se inscribe, las cuales son algo más que un contexto exterior a lo que sucede en las instituciones escolares: constituyen más bien su suelo real, sin cuya intelección sería inaprensible lo que sucede en el ámbito educativo.

Por supuesto, el nuestro es un determinado enfoque de la cuestión, entre otros posibles: nos ocuparemos particularmente de los cambios culturales últimos, y de la manera en que estos afectan la legitimidad de la actividad escolar y la de los docentes, como principales agentes de esta. Entendemos que se asiste a una problemática epocal de modificación de los criterios de comportamiento que tiene fuertes repercusiones sobre la vida de las instituciones en general, y de las educativas en particular.

Es nuestra hipótesis, que la Ley Federal de Educación toma en cuenta algunos de los determinantes de esta situación, pero no otros; y que se hace necesaria una asunción consciente de ellos en conjunto, como condición imprescindible para poder operar con eficacia frente a su influencia.

1.a. Posmodernización cultural como desemboque de la modernidad

Mucho se habla hoy acerca de la existencia de lo posmoderno, pero pocas son las precisiones conceptuales al respecto. Encontramos desde la pretensión ingenua de algunos que llaman a "dejar la posmodernidad" (1) como si esta fuera un objeto exterior del que cupiera la posibilidad de desprenderse; a la celebración acrítica de los supuestos logros que se derivarían de la cultura "soft" (2). Desde la construcción de complejas filosofías (3), a la reflexión latinoamericana sobre el borramiento de las identidades clásicas (4), existe un muy amplio abanico de construcción conceptual, al que hay que agregar los artículos en revistas de difusión masiva, o los

estilos puestos en juego en el arte (campo, por cierto, en que la temática se dio originalmente).

A pesar de tanta producción, insistimos en que no abundan las precisiones categoriales que permitan hacer más claro el abordaje de la cuestión. Tales precisiones resultan necesarias si es que queremos salir del círculo de enfrentamiento entre los apologistas de la nueva condición, y sus críticos acérrimos.

Decimos esto en el entendimiento de que estamos ante una situación de hecho; si existe una condición cultural posmoderna es porque hay determinantes estructurales que la sostienen. No puede atribuirse a que ello sucede porque haya autores posmodernistas; más bien, estos existen en tanto una situación cultural más general los engloba y produce.

Por tanto, no nos encontramos ante un espacio del que fuera posible excluirse a partir de su rechazo: no se trata de estar a favor o no de las condiciones culturales de lo posmoderno, sino de constatar sin prejuicio si es cierta su existencia. Porque en la medida en que lo sea, estaremos situados no ante ella sino dentro de ella, y la pretensión de ubicarse fuera carece de todo sentido.

Decimos lo anterior para despejar equívocos muy habituales en esta problemática: pareciera que señalar la existencia de lo posmoderno fuera equivalente de aprobarlo, y que estar en desacuerdo permitiría exorcizar la situación. Pero nada más lejano a la realidad; no se trata de polemizar entre posmodernistas y antiposmodernistas (nivel en que se sitúan Habermas, y epígonos menores como Finkielkraut) (5), sino de establecer si hay o no la condición cultural posmoderna, y en el caso positivo, de caracterizarla con claridad, y determinar luego qué comportamiento cabe.

Esto nos permite alejarnos del eje aprobación/rechazo frente al problema, dentro del cual no dejan de ubicarse incluso algunos intentos que se ha realizado de estudiar la problemática escolar (6), con nostalgias marcadas por una modernidad perdida que probablemente fue menos lineal y diáfana de como actualmente hay quienes se la representan.

Desde el punto de vista descriptivo, lo posmoderno puede caracterizarse con ciertos rasgos de la vida cotidiana que G. Lipovetski ha puntualizado muy bien (7): época de narcisismo "cool" en que todas las relaciones son tibias y descomprometidas, se impone el goce del instante evitando lo displacentero y el dolor; por ello, se establecen relaciones interpersonales breves y sin vinculación afectiva profunda. Es visible el intento de

vivir permanentemente como jóvenes, con cuidado al detalle del propio cuerpo, asistencia a grupos "psi", abandono de los roles tradicionales asignados a los adultos. Se asiste a la desaparición de los compromisos ideológicos y aún axiológicos que exijan coherencia o planteen rigidez: se trata de librarse de demandas políticas y éticas para poder instalarse en un nuevo individualismo donde lo fundamental es disfrutar de cuanto esté al alcance.

Otros autores han puesto de manifiesto características concomitantes (8): abandono de los "grandes relatos" ideológicos y de la filosofía de la historia; proliferación de múltiples "juegos lingüísticos" diferenciados con el avance de las especializaciones tecnológicas y la creciente complejidad social; legitimación de la ciencia por su valor pragmático y no por lo epistémico; abandono de la verdad por adhesión a la eficacia, aceptación de la tecnocratización creciente sostenida, sin embargo, junto al rechazo de la noción típicamente moderna de "progreso". Y también predominio del mundo visual: generalización del universo de la imagen, modificación de los parámetros perceptuales de referencia por la ubicación como permanentes sujetos visuales, si es posible con mecanismos de control a la mano que permitan la manipulación y selección de aquello a mirar.

Todo esto creemos que resulta familiar a la experiencia colectiva contemporánea. La pérdida de interés por la lectura, el escaso apego a reglas universales de conducta, la porosidad y borramiento de las identidades, la extática presencia ante el televisor, forman parte de lo que diariamente enfrentamos. En lo que hace a este diagnóstico difícilmente existan fuertes controversias.

Aquello en que la cuestión resulta más problemática, es la interpretación conceptual del fenómeno. Algunos lo entienden como simple "decadencia de las costumbres" que habrían predominado en la modernidad: quienes así lo hacen, no advierten en cuánto es el fracaso de los valores modernos aquello que ha contribuido a la instalación de lo posmoderno. Otros creen que se trata de una pérdida de fe en los bienes de la razón, sin más aditamentos: si se siguiera esa lógica debiera llamarse posmoderno a todo lo externo a las modalidades de la razón occidental, desde el budismo a las culturas de los indios de nuestro subcontinente, las cuales obviamente no pasaron por el cumplimiento de la modernidad. Si todo rechazo de la razón fuese posmoderno, también el practicado por el romanticismo fundamentalista de derechas lo sería; lo cual deriva en un total contrasentido, en tanto para los nacionalismos las identidades implican fortísimos arraigos en la tierra, la propia cultura y la tradición, lo que los sitúa a años luz del desconstruido espacio de la mutante identidad posmoderna.

En otros casos, hallamos celebraciones festivas de la apertura a la pluralidad y la diferencia que habría operado lo posmoderno; postulaciones que no parecen advertir que en este horizonte ya no se trata de una búsqueda de enfrentar al Logos totalitario desde formas multiplicadas de resistencia social, sino simplemente de asumirse en aquello que la desagregación social ya ha instalado de hecho, como positividad de la sociedad industrial avanzada. De manera que esta simple aceptación de lo existente como cumplimiento de la diferencia realizada, no va más allá de asumir como valiosa la superación de los males de la rigidez proyectual moderna: frente al presente, se hace incapaz de advertir sus virtualidades peligrosas (tal como la posibilidad de búsqueda de un sentido totalitario y fundamentalista, ante la falta permanente de algún sentido sostenible).

Por nuestra parte, hemos planteado una interpretación teórica del fenómeno en un trabajo anterior (9); aquí, resumiremos brevemente sólo la tesis central. Entendemos que la modernidad "positiva", dominante, fue altamente antropocéntrica y se asentó en el dominio técnico de la naturaleza por el hombre. Resultó por tanto epistémica, proyectual, racionalista, ávida de métodos y finalidades claros y distintos. Implicó una fuerte teleología, una decidida noción de progreso y una correlativa elisión de lo heterogéneo, lo diferente, lo rebelde al Logos y a la aplicación pragmática. Cuerpo, instante, expresividad, acontecimiento, estaban fuera de lo que la modernidad "positiva" encarnaba: para ella la ciencia, la construcción paciente del futuro, incluso la preparación consciente de la revolución, eran el designio. En su nombre, no había lugar para eso que una "modernidad negativa" se encargó de recrear: desde Pascal a Baudelaire, desde Dostoievski a Nietzsche, surgieron "lo irracional", la locura, la pasión, el interés, la voluntad. Hubo un "otro lado" de lo moderno que insistió en salvar lo dejado fuera por la primacía del sujeto epistémico, instalado desde Descartes y el predominio de la ciencia empírica. Las vanguardias artísticas y literarias fueron una de sus principales manifestaciones, y en el plano de la filosofía sin duda que el posestructuralismo propuesto por Foucault y Derrida constituyó su última estación de derrotero.

La modernidad no fue unilineal; y su propensión al progreso vía del dominio intelectual/técnico, estuvo siempre amenazada por el pensamiento de los que intentaban hacer regresar lo omitido. Importa subrayar esta no-homogeneidad de la modernidad en sus tendencias. Lo cual -por cierto- no obsta para sostener que existió una posición dominante que estructuró en su derredor no sólo las principales postulaciones filosóficas e intelectuales, sino fundamentalmente el curso del mundo práctico en lo económico, lo cultural y lo político.

Lo posmoderno sería el "rebasamiento" (10) de la modernidad, no su simple negación o inversión. Esto significa: a cierto nivel de avance tecnológico, este modifica su sentido inicial. De ser la técnica un arma del hombre para dominar el mundo, se pasa a que el hombre esté determinado por sus criaturas. En el campo de la robótica, la computación, la TV satelital, el Concorde, ya las dimensiones de lo técnico desbordan los parámetros clásicos de percepción y elaboración psíquica de la experiencia. La velocidad, intensidad, multiplicación frecuencial de los estímulos, superan lo manejable. El sujeto pasa a ser una terminal de pantalla, está bombardeado ininterrumpidamente por un ritmo que vacía toda interioridad subjetiva, desarma cualquier identidad que se pudiera sostener más allá de la excitación permanente. Allí vacilan el centramiento del sujeto y la razón tradicional.

El aspecto que queríamos destacar: lo posmoderno es una condición cultural no caprichosa, sino sostenida en la materialidad de las actuales innovaciones tecnológicas. Puede ser juzgado de modos diversos, pero no podrá ser eliminado con apelaciones a la razón, a la moral tradicional o a la bondad de la política de la época disciplinario/revolucionaria (11). Se asienta en lo tecnológico cotidianamente utilizado, y salvo que creamos que romper televisores o computadoras pueda tener alguna eficacia o promover consenso social, tenemos que asumir que televisores y computadoras forman parte irrenunciable de la actual experiencia colectiva, y conllevan consecuencias inmanentes, al margen incluso de los contenidos que en cada caso vehiculicen.

Más aún, y continuando en la misma línea de pensamiento: lo posmoderno implica el cumplimiento de lo moderno. No es idéntico a crisis de la razón, pues tal crisis ya precipitaba en la versión negativa de la modernidad: de lo cual se infiere que a las diferentes posturas de crítica a la razón no se las puede ubicar en un único rango (imposible homologar, por tanto, al fundamentalismo conservador con el deconstrucciónismo, como algunos autores -incluso argentinos- no han dejado de hacer). A su vez, se implica que lo posmoderno no es antimoderno, sino por el contrario, fruto privilegiado de la modernidad misma: es el exceso tecnológico el que lleva a la descreencia en la razón y en el progreso, es la modernidad realizada la que vira hacia el desapego con los principios que la estructuraron. De esto se deduce que de muy poco vale hoy apelar a la nostalgia de la modernidad perdida, ya que la modernidad tendía a producir este final como su destino necesario; la modernidad es responsable, en su pleno despliegue, de este presente en que se ha desplazado en sus designios. Y en todo caso, si aún deseamos aquella modernidad no plenamente acabada,

asumamos que hoy su restitución es ya imposible, rebasada por el desarrollo tecnológico al que la misma modernidad aspiraba.

Y si hubo una "modernidad negativa", se implica que ya cedieron aquellas positividades contra las cuales luchaba; es así que hoy los logros de las vanguardias artísticas en el abandono del tiempo y el espacio lineales, se recuperan en la publicidad comercial y el videoclip. Por esto, la potencialidad crítica de la modernidad negativa no se reencuentra en lo posmoderno. En la actualidad se ha condensado a la modernidad en su conjunto, tanto la positiva como la negativa, agotando a la vez crítica y progreso, y realizando el avance tecnológico acompañado de una cultura en que la diferencia y la expresividad personal se despliegan. Universo cerrado a la negatividad y al sentido, que eran propios de lo moderno: realización inmanente de la autoconformidad de cada sujeto hacia sí mismo.

Esa es la base de nuestra característica cultural actual. Lejos del arbitrio y del capricho, esta hunde sus raíces en condiciones materiales en acto. Ello, por supuesto, no nos condena a la pasividad ni a la resignación: pero sin duda que nos exige una actitud de atención cuidadosa hacia cuáles son las reales posibilidades de influencia y modificación. De lo contrario, quedamos en la habitual posición torpemente ingenua de creer que con reprensiones y rechazos éticos a esta condición cultural habremos de lograr su abandono o superación. Y además, en esos casos se olvida que la crítica negativa de la modernidad mostró claramente las lacras de esta: logocentrismo, identidad perenne y férrea, liquidación de la diferencia, totalitarismo en nombre de las supuestas Grandes Verdades. También todo esto se "cumplió" y, como tal, agotó. La nostalgia por las supuestas bondades del mundo moderno, cuando se leía más, cuando el tiempo para la comunicación interpersonal era mayor, cuando la amistad y el amor no corrían contra reloj, deja de atender demasiadas cosas: olvida cuánto fanatismo se sostuvo en nombre de lo que se asumía como certidumbres, ya no puede recordar lo que eran un padre o un maestro autoritarios que detentaban la Razón con mayúsculas, no ubican cuántos sueños se postergaron y marchitaron en nombre del progreso, los horarios de la industria, las necesidades de la disciplina del trabajo.

Tengamos en cuenta este introito. Es imprescindible, en un momento en que muchos recuerdan cómo en otras épocas las escuelas tuvieron un sitio principal en la atención social, cómo se leía sistemáticamente en casas y bibliotecas, cómo existía una disciplina respeta da por docentes y alumnos a la vez. Más allá de obvias idealizaciones desde hoy hacia el pasado, es cierto que esos tiempos existieron; y que pueden contrastarse con un

presente sin lectura, sin legitimación de la institución escolar, sin disciplina en las aulas. Lo que resulta erróneo, es la pretensión de reinstalar esos tiempos en las condiciones del presente: ello sería no sólo infecundo, sino simplemente absurdo. En esos momentos no había televisores en las casas, ni computadoras en los hogares de clases alta y media alta. Se compraba libros por parte de los padres, cosa hoy muy inusual; y la escuela parecía aún un espacio institucional pertinente en la preparación para la normatividad social existente fuera de la institución. Todo eso está hoy ausente.

b.Crisis de la escuela y del rol docente

Si asumimos a fondo lo desarrollado en el punto anterior, no es difícil advertir por qué existe una crisis de la institución escolar: esta es plenamente moderna, y la situación cultural actual ha dejado de serlo. Existe una fuerte inadecuación de lo escolar a las condiciones culturales específicas del momento, y ello produce una notoria falta de legitimación de lo educativo en su conjunto.

Sabemos que la educación universal y obligatoria, regida desde el Estado (aún cuando haya estado a cargo -en parte- de establecimientos de propiedad privada) ha cumplido desde el siglo XIX la función de socialización que durante la Edad Media fue cubierta por la Iglesia: espacio de reproducción de la normativa social, lugar de construcción de la continuidad intergeneracional a través de la asunción de reglas mínimas comunes. Hay que destacar que este rol de "cemento social" no es nada obvio, dado que la urdimbre del lazo social suele asumirse como dada, y consecuentemente no se la percibe: debemos recordar que lo social no existe "naturalmente", la pregunta por su posibilidad y su existencia ha dado lugar a largos desarrollos que han jalónado la Filosofía política, desde Aristóteles a J.Rawls.

La institución escolar ha sido -entonces- el espacio fundamental de reproducción normativa. Lo ha sido, por cierto, de una manera típicamente moderna: en la apelación al conocimiento como aquello que sería su campo específico. En lo escolar no se trataría de trabajar según normas sobrenaturales, como se postulaba en la institución religiosa, sino de asumir los valores elementales necesarios para constituirse en ciudadano de las sociedades democráticas; se suponía al respecto que competía al conocimiento un importante rol emancipatorio. Si lo típico de la democracia instituida con la Revolución Francesa es la posibilidad de elección racional por parte de los sujetos, se trata de otorgar a estos las condiciones de posibilidad de tal tipo de elección. Para ello, lectura, escritura, conocimiento elemental del

acopio geográfico, cultural e histórico serían considerados medios imprescindibles.

Todo esto entra en crisis si se pone en duda que las elecciones personales puedan tener algún efecto histórico de importancia; cuando la ciencia es desproveída de la idea de verdad a la que se la asoció desde Galileo, cuando la lectura parece una rémora, o cuando se advierte que el éxito económico o social depende de la capacidad de simulacro televisivo, y no de autenticidad axiológica o coherencia en los principios. En el auge de la cultura posmoderna, ni los valores vehiculizados por la escuela coinciden con los que se imponen en el conjunto de la sociedad, ni los conocimientos a que se accede pueden competir con lo que ofrecen las tecnologías informáticas y televisivas.

No es de extrañar, por lo dicho, que la escuela padezca una severa crisis de legitimación. Ella es particularmente patente en el nivel medio, pero sin duda afecta al conjunto del sistema. Muchos alumnos mantienen su permanencia en lo educativo sólo en base a lo que puede ofrecer un título en la competencia por un puesto de trabajo; pero no en el sentido de que la educación ofreciera las destrezas y conocimientos pertinentes, sino en el de que sirve a poder competir con una credencial formal para cualquier puesto de trabajo, incluso aquellos que nada tienen que ver con lo que se supone que se ha aprendido.

Por esto, si bien se advierte que la sociedad argentina sigue valorando lo educativo (ello ha quedado demostrado por algunas encuestas, pero también por las movilizaciones masivas ocurridas en 1992), no puede deducirse de ello que se crea que existe pertinencia cultural en la institución. Los problemas de disciplina en el nivel medio, la falta total de interés por la lectura vigente incluso en el nivel superior y la Universidad, los estilos tradicionales del maestro de tiza y pizarrón, frente a las posibilidades múltiples del zapping y los video-juegos, muestran un hiato entre la oferta cultural escolar y la demanda estudiantil que no puede ignorarse.

Es este un aspecto decisivo de la actual situación escolar que no advertimos haya tenido peso en la redacción de la Ley Federal de Educación. Allí jugó un rol principal la búsqueda del acercamiento entre producción y educación que se solicita desde los organismos internacionales (12), sin duda fundamental a la hora de erigir el nivel polimodal. Pero la crisis de legitimidad cultural de lo escolar no advertimos que haya sido suficientemente asumida, sino sólo tangencialmente al proponer una posible salida laboral al nivel medio como modo de ofrecer algún interés para el mismo en una época eminentemente pragmática.

Por supuesto, el descrédito asignado a lo escolar se asocia también a la figura del docente. A ello ha colaborado vivamente la caída de los salarios y las prestaciones, lo cual ha hecho de la profesión algo asumido cada vez más, sólo por aquellos que tienen menor nivel de aspiración intelectual y/o económico. Al respecto, cabe acotar que el Plan de Transformación de la Formación Docente iniciado con anterioridad a la Ley, muestra muy ricas perspectivas pedagógicas en cuanto a la idea del docente que debe formarse, y ha sostenido singular coherencia en su largo desarrollo. Sin embargo, en alguna ocasión hemos podido señalar (13) que no parece tomar en cuenta esta circunstancia decisiva: los ingresantes a los Institutos terciarios suelen tener una selectividad "hacia abajo" sumamente marcada, lo cual hace imprescindible procurar medidas específicas en el proceso de formación. Asumimos por nuestra parte, que este es un problema central a tener en cuenta: deberá realizarse ciertas actividades compensatorias previas al comienzo de la formación específica, a más de que podría estudiarse algún mecanismo de ingreso que permita acceder a conocimientos y habilidades mínimas necesarias, sin el dominio de las cuales el ingreso del aspirante podría demorarse.

Regresando a nuestro hilo central, retomamos la devaluación del rol del docente. El cambio de sus condiciones de trabajo es imprescindible si se quiere revolarizarlo para la sociedad: una tarea mal remunerada es vista inevitablemente como espacio de fracaso y frustración. Pero esa base necesaria no es de por sí suficiente: además de ella, hay que atender a la perdida de liderazgo del docente que ha collevado la modernización y urbanización del país en los últimos cincuenta años, y el desprestigio determinado por la total falta de atención a la educación en términos creíbles -no retóricos- por parte de administraciones muchas veces pragmáticas y economicistas. Es más: en una sociedad caracterizada por adelantos tecnológicos permanentes y sinérgicos, el lugar del docente aparece inevitablemente como un tanto atávico, anacrónico, detenido en el tiempo.

Finalmente, una breve referencia a la caída de los intelectuales en lo posmoderno, reemplazados cada vez más por publicistas, comunicadores y periodistas en la producción social de opinión. Ello lleva al abandono del espacio del conocimiento como fundamento de los discursos sociales, en una época que descree de todo fundamento. La escuela queda inevitablemente asociada a esta caída de legitimidad del discurso intelectual: si bien su relación directa con lo científico es menos vigorosa que lo necesario, sin duda que la escuela es referida al conocimiento como aquello que trasmite, como su función indelegable y diferente de la asignada a otras

instituciones. El ocaso de los intelectuales, es secundariamente asumido como un eclipse de los docentes, quienes son reproductores en otro nivel de la obra de aquellos intelectuales.

c.La adolescencia como edad cultural

Nos ocuparemos en este ítem de la adolescencia, no sólo porque es la edad durante la cual el extramamiento con lo que ofrece el sistema educativo se hace más intenso y evidente; también porque constituye la edad posmoderna por excelencia (14), en la que se condensan las características que hoy todas las edades asumen. Se diría que asistimos a una sociedad que se adolescente, que toma lo adolescente como modelo.

En primera instancia, cabe subrayar algo que a menudo se intuye pero que pocas veces es afirmado con precisión: la adolescencia no es una "edad universal"; existe sólo en Occidente. Se trata de una edad intermedia entre la dependencia de la niñez y la independencia adulta, durante la cual se hace la preparación para el abandono de la casa paterna, el propio matrimonio y la adquisición de un trabajo rentado que permita el autotratamiento. Todas estas son exigencias "no naturales", propias de los mecanismos de ingreso al mercado laboral, y de la institución de la familia monogámica.

Esto hace a la diferencia entre nuestra cultura y las llamadas "primitivas" (es decir, no-occidentales), en cuanto a que en estas últimas el paso de la infancia a la adultez no requiere este período intermedio: se hace de una vez por vía de la ceremonia de iniciación.

Así se explica la tensión entre funciones sexuales maduras para la reproducción y el ejercicio genital, y restricción cultural para tal ejercicio fuera del matrimonio. Restricción que se perpetúa más allá de cambios en la conducta sexual, y de la permisividad actual: en cualquier caso, la reproducción es aceptable exclusivamente dentro de la institución del matrimonio.

La adolescencia es etapa intermedia por definición, signada por esa "moratoria" a que refieren algunos autores (15): una etapa en que se disculpán des compromisos que no se aceptan en otras edades, época de la indefinición en que se permiten el juego, la pasión por el pensamiento y la redefinición de valores, como también márgenes de ocio que el adulto no podría asumir sin sufrir rechazos.

Esta "no naturalidad" de la etapa adolescente, lleva a que podamos asumir: 1. Que los desajustes que

le son propios, las tensiones que conlleva, remiten a la organización occidental de la cultura. Siendo así, debe cuidarse particularmente de tomar en cuenta las exigencias que plantea, de manera de no culpar a los adolescentes mismos de su situación; 2.Que las características de esta etapa son cambiantes. Hoy en día los adolescentes ya no plantean la idea de cambiar el mundo por la política, como era común en los setentas; no encuentran modelos adultos para identificarse, ya que más bien los adultos se identifican con ellos que a la inversa. Son altamente anómicos, rechazan la lectura y la disciplina, no valoran el conocimiento ni la información.

Destacamos lo anterior porque los docentes enfrentarán a este tipo de adolescentes, o a niños y púberes que comparten -de manera atenuada- características similares, dentro del universo posmoderno donde el modelo del adolescente se universaliza. La formación del docente debe permitirle comprender a fondo el fenómeno, y encontrar los códigos a partir de los cuales la comunicación con la mentalidad adolescente resulte posible y fecunda: una tarea nada menor en una sociedad donde la ruptura intergeneracional se ha radicalizado considerablemente.

d. Una nueva escuela y un nuevo docente

Habida cuenta de lo desarrollado en este nuestro primer capítulo, pueden derivarse diversas opciones de cuál es la escuela deseable y posible que remonte la situación, y consiguientemente cuál es el tipo de formación docente adecuado a ella. La evidencia de la crisis fija cierto margen de respuestas posibles, entre las cuales caben más de sólo una. Por otra parte, tomada una como la más aceptable, los niveles de detalle y las medidas específicas que se recomienda pueden ser variables: asumimos tal condición, por lo cual propondremos nuestro punto de vista, sin pretender que sea excluyente de otras conclusiones posibles, ni que necesariamente resulte exhaustivo en su desglose.

Pero entendemos que de ningún modo puede dejar de advertirse la gravedad de la cuestión: si no hay un nuevo modelo cultural de escuela, si no se atiende a la necesidad de poner la institución en relación con la demanda cultural de la época, lo escolar desfallece lentamente; no desaparece, simplemente deja de resultar relevante, proceso en el cual ya se ha avanzado considerablemente.

Qué escuela hacer? Entendemos que debe ubicarse en el cruce de dos dimensiones fundamentales: 1.La inclusión en la escuela de la cultura "externa". De ninguna manera nos parece válido el diagnóstico negativo sobre el presente a partir del cual se rechaza abierta-

mente "posmodernizar la escuela" (16), en una idealización del pasado moderno que presenta a este como altamente positivo (para comprender esta cuestión, es imprescindible acudir al marco teórico de nuestro punto inicial, que muestra lo absurdo de la búsqueda de retorno a un mítico "buen" momento de lo escolar; porque si bien es cierto que hubo un tiempo en que la escuela era aceptada socialmente como base de la República, según lo planteara la Generación del 80 y lo realizara Sarmiento, también lo es que su cobertura era menor que la actual, que abundaban los excesos disciplinantes de muchos docentes, que se homogeneizó el país bajo una Historia maniquea e infantilizada y una Geografía territorialista y memorística). Hay que incluir computadoras y videocasetteras en las escuelas: los docentes en ejercicio deberán aprender su manejo, y este formará parte del currículum de la formación inicial del docente que se prepara para cualquiera de los niveles. Hoy, no conocer estos lenguajes es de alguna manera no estar plenamente alfabetizados. Se acercará así la experiencia escolar a la del medio cultural externo. Pero por cierto, no para simplemente repetir lo exterior: el docente deberá aprender teoría de la comunicación para ayudar a que el alumno decodifique mensajes, advierta implicaciones, sea capaz de "mirar críticamente". Podrá pasarse materiales educativos, pero también videos de cortos de publicidad, o de telenovelas; y luego se desconstruirá sus supuestos. De ser así, la escuela se habrá abierto a la capacidad para enfrentarse a los instrumentos de la época. Igualmente ocurrirá con la informática: apelando a bancos de datos, podrá advertirse su potencial servicio tanto como su muy habitual saturación de información. Con ejemplos de hecho, el docente podrá mostrar cómo la proliferación de posibilidades (p.ej., 1.500 artículos acerca de un tema que se quiera trabajar) deja inane a quien tiene que elegir, reduciéndolo a la inmovilidad y la impotencia. En cualquier caso, se aprenderá a usar el servicio asumiendo el riesgo de no hacerlo de la mejor manera, apelando a modalidades "ad hoc" de elección entre las opciones que se cuenta, como única posibilidad plausible. Todo esto es irrenunciable en nuestra época, y la formación docente debe atenderlo específicamente. 2. La construcción de un funcionamiento escolar que resulte interesante, motivador, abierto. Hay una larga tradición en nuestro país en la materia: desde Vergara a Jesualdo, desde las hermanas Cosettini a Palacios, ha habido quienes han trabajado modelos escolares que rompieron con los esquemas rígidos y los rituales hegemónicos. Dando un sitio para la experimentación y la salida fuera del edificio, para horarios no rígidos, sino capaces de seguir el tiempo del acontecimiento. En fin, una escuela que pueda atraer a los alumnos, que resulte una apertura a lo social valiosa en sí misma. Está todo por hacerse al respecto, y es esta una condición básica en la reversión de la deslegitimación actual de lo educativo. Creemos que sólo de este

modo podrá superarse el sin-sentido en que ubican los alumnos a la actividad escolar, y la tendencia a practicar el "como si" (simulación de adaptarse a lo institucional para poder sostenerse dentro de las reglas estipuladas sin atenderlas) tanto por estudiantes como por algunos docentes.

Naturalmente, lo señalado exige modificaciones institucionales que aún no han sido previstas. Estas serían tanto curriculares, como administrativas, de estilo de gestión, y de trabajo con los alumnos. Sin duda que afectarían la formación docente: se requeriría capacidad de inventiva, buenas cualidades para la comunicación con los estudiantes, y una cierta cultura general que permitiera ligar los contenidos de aprendizaje a lugares, situaciones, monumentos, etc., que estén a disposición en la zona. Para formar a un docente en esta dirección, debiera recibir un aprendizaje coherente con este modelo en su propio proceso; es decir, las instituciones donde los docentes sean formados deberían necesariamente responder al mismo estilo. Esto haría tanto a su formación inicial como a sus procedimientos de perfeccionamiento en servicio.

Por otra parte, es necesario que los aspirantes a docentes cumplan una práctica suficientemente rica y prolongada en las instituciones en que vayan a hacer su entrenamiento "de aplicación". Esta es una condición fundamental para evitar que se trate de una especie de aditamento "final" de la formación, que no respetaría así la vinculación práctica-teoría-práctica, sino que implicaría una noción puramente deductiva desde la teoría a la aplicación. También -tal cual se ha planteado con acierto (17)- debe buscarse una relación orgánica entre la institución de formación y aquella que recibe al docente en formación, para que esta se beneficie realmente de una relación que puede permitir el reciclaje y la actualización de su propio personal.

La práctica de la enseñanza debiera atravesar como un eje toda la formación, para estructurar en estricta relación con ella el aprendizaje teórico. Habría que esperar un período inicial (el primer semestre o primer año) para garantizar que los alumnos reciban un aprendiz con un mínimo de capacitación previa; a la vez, las primeras tareas consistirían en análisis y observación de práctica de otros, y no en dictar clase por sí mismos. Entendemos que tan rechazable como un teoricismo abstracto sería un practicismo sin suficiente base conceptual: pero a su vez, creemos que los dilemas de la enseñanza se hacen incomprendibles si no se está en relación directa con esta. No creemos que la enseñanza constituya "un arte", como algunos han solidado definirla, pero sin duda es un quehacer que exige capacidad comunicativa, manejo de situaciones conflictivas, logro de la

disciplina en el grupo, y otras capacidades prácticas que la teoría por sí misma no garantiza. Esto es algo muy diferente a afirmar que la teoría no resulta imprescindible como componente de una formación seria; si implica que es una condición necesaria pero no suficiente, y que la práctica es un aspecto irrenunciable en una formación equilibrada y que sea capaz de dar cuenta de la multiplicidad de situaciones que la actividad de enseñanza-aprendizaje plantea.

2. Docencia y psicología

Es obvio que el docente debe tener conocimientos de Psicología (se ha enfatizado habitualmente los relativos a la temática del aprendizaje). Sin embargo, el peculiar lugar que corresponde a esta disciplina no siempre se ha establecido con suficiente precisión: la Psicología sirve para algo más que establecer esa especie de habilidad para el convencimiento del otro denominada "motivación", o para advertir los efectos de diferentes tipos de evaluación sobre la fijación de conductas. Su función es sin duda determinante al menos para dos cuestiones esenciales: a. El autoanálisis del docente y la conciencia de sus propios mecanismos puestos en juego frente a los alumnos y en la dinámica institucional; b. El conocimiento acerca de los estudiantes en cuanto a su dinámica de construcción y mecánica de lo psíquico: es decir, el saber acerca de cómo se estructura el aparato psíquico y cuáles son las principales leyes y tendencias que rigen su funcionamiento.

El primer aspecto es demasiado importante como para no tenerlo en cuenta. En una decisión muy conocida por sus efectos en la prensa, el Poder Ejecutivo decidió hace poco tiempo por vía de decreto establecer que las profesiones que importen a la seguridad de la población serán supervisadas por el Estado, de modo que los títulos universitarios tendrán en esos casos valor académico pero no habilitatorio para la actividad profesional. Al margen de la opinión que se tenga sobre el tema, lo cierto es que no puede dejar de pensarse que también la docencia es una profesión en la que se juegan aspectos centrales de la conformación de la salud psíquica de los educandos, que deben ser de alguna manera garantizados. No es aceptable que docentes con problemas psíquicos agudos puedan eventualmente descargarlos sobre los alumnos, sin que exista instancia alguna que pueda controlar al respecto.

En el ejercicio docente que proponemos, la existencia de gabinetes en las escuelas, cuya función no sea sólo la de atender problemas de aprendizaje o comportamiento de los estudiantes, sino trabajar sobre la salud mental en la institución en su conjunto, se impone. Esto

exige una fuerte -pero imprescindible- recomposición del rol de los gabinetes, que de ser psicopedagógicos debieran pasar a ser de análisis institucional.

Pero además de este recaudo institucional que debe impedir que no pueda atenderse casos de afecciones psíquicas del docente (que debieran tratarse con el cuidado y la reserva pertinentes, y que en ningún caso debieran ser causa de pérdida de derechos laborales; a la vez que los procedimientos de certificación y diagnóstico de la situación debieran ser cuidadosamente reglamentados para evitar abusos), la cuestión del conocimiento psíquico es decisiva en la formación intelectual de quien va a ser educador. Ciento es que no es condición saber Psicología para estar sano; pero también lo es que la Psicología coadyuva a comprender mejor los mecanismos puestos en juego en la interacción humana, como para inhibir determinados comportamientos o advertir la peligrosidad de otros. Saber qué es un mecanismo de defensa, el origen de la agresión y la pulsión erótica, o cuánto de obsesivo hay en el alumno a menudo tomado por "bueno", es básico para evitar estereotipos que resultan lesivos para los estudiantes, y aún para los docentes mismos.

2.a. Sentido común y Psicología cognitiva

Hay que superar el sentido común que quien se forma para ser docente porta al comenzar sus estudios. Ciencia y sentido común están muy alejados -como propuso G.Bachelard-, las nociones acerca de qué es un alumno sano, qué una conducta inaceptable, qué una intolerable verbalización, deben ser removidas y modificadas.

La Psicología que a menudo se enseña a quien va a ser docente suele limitarse a las teorías del aprendizaje. Es decir, se entiende implícitamente que lo importante a analizar de los sujetos que aprenden es cuáles son los mecanismos presentes en el hecho de aprender.

Esta perspectiva limitada impide advertir que lo decisivo es que quienes aprenden son sujetos humanos, sujetos que en ningún caso se limitan al solo hecho de aprender contenidos o destrezas. Estamos ante personas que no están puestas primariamente en el mundo como sujetos-de-aprendizaje; debemos, por tanto, superar la perspectiva funcionalizadora que permanece en la exclusiva referencia a aquello que para la institución es fundamental.

Esto implica que habrá que trabajar con una Psicología del sujeto, lo cual lleva inevitablemente al campo del sujeto del inconsciente y el psicoanálisis. La Psicología ha configurado tests, mecanismos de medición y

evaluación, modelos experimentales ligados a la modificación comportamental, pero todo esto -bien se lo ha destacado (1)- ha estado fuertemente pautado desde la demanda de rendimiento institucional sin tener en cuenta la constitución de la subjetividad.

Pero en una época en que la institución escolar está en crisis es más necesario que nunca poner lo institucional al servicio de las condiciones de los sujetos, y no realizar lo inverso, que pondría a los alumnos al servicio de una regla de funcionamiento que está considerablemente deslegitimada y puesta en cuestión. Hay que pensar en términos de qué requiere un alumno y cómo está conformado, y sólo luego en cómo se liga a esto la problemática del aprendizaje.

Por esto, cabe una breve reflexión acerca de la moda que se ha producido en torno al constructivismo, particularmente en la versión derivada de Piaget. Bienvenida sea esta tendencia en la medida en que ha reemplazando al conductismo epistémicamente ingenuo, y a la Tecnología educativa puramente instrumentalista. Se ha dado pasos enormes hacia una advertencia de la primacía de las estructuras lógicas sobre los aprendizajes aislados, y una comprensión de que lo que se desarrolla en el sujeto es bastante más que aquello que aparece a nivel conductual manifiesto. Ha habido superación en las técnicas mismas de enseñanza, más allá de algunas interpretaciones vulgarizadas que inevitablemente han aparecido en el mercado de cursos de perfeccionamiento docente, y en ciertas publicaciones de apoyo. El constructivismo ha ido muy adelante de las nociones intuitivas que muchos docentes manejaban respecto de los mecanismos de aprehensión intelectual; y ha colaborado a advertir el rol activo del sujeto del aprendizaje, en un sentido complejo que supera la idea de sentido común acerca del alumno "que participa" en el proceso de aprender.

Sin embargo, en un cierto sentido se ha mantenido preso del sentido común sobre el rol de lo psicológico en la actividad escolar. La psicología constructivista en sus diversas versiones (de las cuales hallamos en Piaget la más sólida desde el punto de vista de su constitución científica) no deja de asumir como lo decisivo el análisis del sujeto/de/aprendizaje. Las dimensiones de lo inconsciente, y el campo pulsional desde el cual se constituye el yo según la teoría psicoanalítica, no son abordadas, o se las interpreta reductivamente como apéndices de la construcción cognitivista (2).

Entendemos que es imperioso evitar esta limitación en la formación de los futuros docentes. Ellos deben poder saber sobre sí mismos y sobre los alumnos, más allá de la apariencia que convierte a ambos polos de la relación en sujetos yoicos y puramente definidos por

relación a la demanda institucional de promover aprendizajes. Las instituciones presentan infinidad de disfunciones en relación con las necesidades de los sujetos: la dupla de placer y cultura es inevitablemente conflictiva, como bien mostrara Freud (3). En una institución puesta al servicio del principio de realidad, debe saberse que existe el principio del placer; una institución que trabaja para los procesos secundarios no puede desconocer la existencia de los procesos primarios. De lo contrario, los docentes esperarán de los alumnos comportamientos acordes a sus propias expectativas, o a las de la institución, y no comprenderán aquellos en que se expresa abiertamente lo pulsional, o en que el deseo busca su objeto por fuera de lo cognoscitivo escolarmente pautado.

2.b. Sobre lo inconciente, el aprendizaje y el ideal del yo

Es cierto lo afirmado por Freud en cuanto a que el aprendizaje se basa en el displacer: aprender es asumir comportamientos nuevos, es decir, dejar de responder a los automatismos pulsionales primeros. Imposible aprender sin esfuerzo: en este sentido han fallado las pedagogías que esperan robinsonianamente alumnos en los cuales los intereses cognitivos aparezcan espontáneamente.

Pero de allí a imaginar que cuanto más desagradable sea la situación de aprendizaje ella es más eficaz, hay mucho trecho. A su vez, la noción de motivación, tal cual aparece en los manuales de Psicología Social, es sumamente limitada (4): resulta externa al contenido del objeto a trabajar en cada caso, con lo cual alguien podría tener la ilusión de que puede motivarse al alumno a aceptar aún lo doloroso o lo desagradable. Tan débil como ella es la noción de refuerzo del behaviorismo que, bien lo mostró Chomsky, haría suponer que reforzando positivamente lo desagradable, esto podría de pronto ser percibido como agradable (5).

La noción misma de conocimiento tiene que ser repensada asumiendo la existencia de lo inconciente. Si es así, se advertirá que el recurso a hacer placentera la situación de conjunto en que se incluye aquello a aprender, abre la posibilidad del aprendizaje mismo. Dicho de otro modo: se soporta el displacer en función de una situación de contexto que es placentera; porque la vida escolar lo es, o porque el trabajo con el docente y los compañeros lo es. Sólo la inclusión de lo displacentero en un campo de interés donde la situación sea posible de carga libidinal, de un cierto placer por el marco vivencial, puede permitir aprender propendiendo a la vez a la salud mental, y sin apelación a esfuerzos de voluntad de orden obsesivo.

A la vez, desde Lacan bien se sabe la importancia de la significación, la simbolización, en relación con el modo en que se perciben las situaciones. Poder dar valor a lo escolar, poder entenderlo genuinamente como enriquecedor, como espacio en que se juega el mutuo reconocimiento como mecanismo decisivo de lo humano; es el único modo de que se preste atención a las situaciones de aprendizaje en la escuela.

Nos extendemos en estas consideraciones para hacer notar la importancia de ubicar a los docentes en un campo conceptual que, como puede advertirse, está muy lejos de las limitaciones de la Psicología del aprendizaje. Sin este bagaje, la comprensión por quienes serán docentes de los procesos psíquicos puestos en juego en el proceso escolar, estará fuertemente limitada.

Párrafo aparte merece el tema decisivo de la conformación del superyó, y particularmente del ideal del yo, desde lo escolar (por supuesto, asumiendo que el estudiante ya tiene una preconformación desde lo familiar previo). Cierto es que hoy lo posmoderno ofrece poco espacio a esta conformación (6); pero en cualquier caso, es imprescindible comprender la cuestión para poder afrontarla. Es evidente que no podemos pretender trabajar igual que en el pasado para fomentar el superyó autoritario, la "instancia tiránica". Y por cierto, esto es lo que aún hoy promueve la escuela, sin advertirlo: en nombre de la promoción de lo sublime, conforma sujetos intolerantes, rígidos, que asumen la auto y heteroexigen-
cia como el *summum* de los bienes éticos y humanistas.

Es este un tema de importancia, que hemos desarrollado largamente en otro sitio (7). Queremos subrayar su pertinencia. No se requiere docentes idealizadores que lleven a los alumnos a sueños de realización perfecta que sólo conducen a la permanente exigencia de lo inalcanzable; un sujeto sano debe permitirse el juego, el ocio, el placer, además de ser capaz de solidaridad y de responsabilidades. De Nietzsche a Freud el rol del resentimiento en la moral ha sido demostrado: la falta de descarga libidinal, la inhibición y la represión permanentes no permiten equilibrio psíquico ni desarrollo de la capacidad de amar, del espacio erótico, entendido este en sentido amplio. Una educación para el superyó y el rígido ideal resulta altamente indeseable, como por su parte lo sería alguna que ignorara la necesidad de la Ley y de la existencia de límite definido. Freud señaló que tratar de ser mejor de lo que uno es capaz, es condenarse a la neurosis; también para el desarrollo psíquico, "lo mejor es enemigo de lo bueno", y la búsqueda de perfección termina siempre como hallazgo de rigidez e intollerancia.

Todo esto debe ser trabajado y conocido por quienes llegan a la docencia, y por los docentes en ejercicio en sus cursos o actividades de perfeccionamiento. En la actualidad no hay visos de que haya disposición al respecto; el rechazo hacia el psicoanálisis desde sectores culturalmente tradicionalistas es uno de los impedimentos a superar. Pero no puede permanecerse en el desconocimiento de estos fenómenos; es de advertir que estaríamos ignorando funciones estructurantes de lo psíquico de los alumnos que se operan en la escuela. Tal ignorancia implicaría condenar a los docentes a producir a ciegas ciertos efectos que estarían desconociendo.

3. Docencia y ciencia.-

Debiera ser redundante señalar que lo que la escuela enseña son conocimientos científicos didácticamente traspuestos. Los docentes reproducirán el aprendizaje de conocimientos que están previamente estipulados y expuestos. Sin embargo, poco de lo que se advierte en la cultura cotidiana de la escuela parece ligarse a lo científico: el docente ha sido a menudo caricaturizado (incluso en algún conocido programa de televisión) como alguien preocupado por cuestiones de mantenimiento de la disciplina y por la atención a ciertos valores tradicionales, mucho más que por temas que se relacionen con la ciencia. Hay quienes han hablado del docente como de un intelectual: accordamos en la necesidad de que esto en algún momento se realice, pero no en que actualmente se dé en los hechos. Hay docentes -incluso a nivel universitario- que rara vez leen un libro, o que desconocen plenamente los problemas de actualidad más elementales de la sociedad en que viven.

3.a. Separación entre lo pedagógico y lo científico

No es difícil advertir una fuerte escisión entre la cultura de los docentes y la de los científicos. En nuestro país, pareciera que unos y otros nada tuvieran que ver entre sí, y los *habitus* propios de cada una de estas dos subculturas son absolutamente diferentes.

Por una parte, para los investigadores la atención a la formación de los docentes de otros niveles educativos pareciera una tarea secundaria, cuando no de mínimo status intelectual. El tipo de carrera individual fomentado por CONICET aleja al investigador de problemas que no puedan ser relevantes para el acrecentamiento de su personal *curriculum vitae*. Por su parte, las Universidades presentan desniveles notables en cuanto a la calidad científica de su propio personal docente; en cualquier caso, aún en aquellos en que la calidad en la formación es escasa y la actualización inexistente, el

rechazo y desapego por lo pedagógico suelen ser mayoritarios.

Entre los docentes universitarios, hay generalizado desconocimiento de la necesidad de lo pedagógico aún en referencia a su propia práctica Áulica. Excepto en algunas universidades aisladas, nos encontramos en Argentina con inexistencia de formación pedagógica específica para los docentes; estos, sólo la reclaman en algunos casos minoritarios. Se supone que basta ser buen científico para ser consecuentemente buen docente. Es de señalar que el des prestigio de lo pedagógico no siempre deriva de la actitud de quienes legitiman lo académico sólo por lo científico; ciertamente, a menudo cursos de formación docente en el nivel universitario han sido elementales series de métodos y técnicas, cuando no apelaciones prescriptivas o de buena voluntad; puede advertirse carencias nada menores en la científicidad de lo pedagógico. Pero también es de señalar que en nombre de la teoría pedagógica hay actualmente concepciones complejas y científicamente construidas; y que en todo caso, si extendemos el pensamiento pedagógico a las ciencias de la educación, están implicados problemas de sociología de las instituciones y de las formaciones sociales, antropología del aula, planeamiento y gestión, psicología general y cognitiva, etc., que están muy lejos de representar cuestiones simples o de sentido común, y que alcanzan niveles de formalización y de exigencia que para nada se reducen a lo metodológico o lo técnico.

Estas distinciones que hacemos, generalmente no resultan perceptibles para quienes no son especialistas en el campo de estudio de la educación, de manera que el des prestigio relativo asignado a lo pedagógico desde el espacio de "los científicos" es considerable. Colabora a ello la percepción, a menudo acertada, de que quienes dedican su atención a lo pedagógico dejan de cuidar el valor específico de los contenidos disciplinares en cuanto a su calidad científica.

Esta falta de preocupación desde lo pedagógico por los contenidos científicos en cada caso específicos es constatable. No resulta difícil advertir en la cultura intelectual que se conformó dentro de la tradición normalista, un apego fuerte por lo reglamentario y los rituales institucionales, por encima de la cuestión de la importancia del rigor y la actualización científicos. En general, no se advierte en los planteles docentes apego o acercamiento a los centros en los cuales lo científico se produce o al menos en donde circula, como es el caso de Institutos de investigación y universidades.

Tenemos así dos culturas mutuamente escindidas; en aquella que privilegia "lo pedagógico", suele

habitar una cierta mitología acerca del poder de lo pedagógico mismo como medio de transformación de la realidad educativa, sin advertencia de las mediaciones sociales estructurales y del valor de los conocimientos estrictamente disciplinares para cualquier proceso de producción de aprendizajes.

Y por la otra parte, ya hemos señalado que existe un hiato institucional entre Universidades y los demás niveles del sistema, los que han funcionado siempre con total independencia y descoordinación entre sí. Esto se da también desde las Universidades en relación con los sitios de formación de los docentes para esos otros niveles -es decir terciarios o normales-, y reciprocamente desde allí hacia las Universidades.

Este mutuo rechazo "cultural" ha sido reforzado por la notoria incoordinación a nivel de la administración y gestión del sistema como un todo. La articulación efectiva se hace necesaria para:

a. Lograr mejor preparación científica de parte de los docentes. Es necesario que tanto a nivel de formación inicial como de perfeccionamiento en servicio, exista presencia de universitarios de prestigio reconocido, al menos para cursos cortos y conferencias que impliquen una aproximación por los docentes a las producciones más estrictas del conocimiento científico.

b. Lograr conciencia por parte de los investigadores acerca de la importancia propia de los otros niveles educativos. Quienes no aprenden a pensar lógicamente desde la primaria, difícilmente puedan constituirse en buenos científicos; por otra parte, la educación implica un masivo espacio donde se socializa la mayor parte de la población, allí se recepta y resignifica valores e ideologías. Es decir, que por razones tanto científicas como políticas, quienes están en la educación universitaria debieran saber valorar el peso académico y social de los otros niveles del sistema.

c. Coordinar la formación de los docentes en los dos niveles. Es decir, conseguir que la formación inicial que se dé en las Universidades no sea demasiado diferente, para quienes van a ser profesores, de la que se ofrece en los terciarios. Hasta hoy, ambas son totalmente distintas y reproducen la escisión planteada: por una parte, los universitarios suelen ignorar por completo diseños curriculares y peculiaridades pedagógicas del nivel para el cual se forman. Están en un ambiente muy alejado de la vida cotidiana de las escuelas, excepto durante el breve periodo de práctica, que se torna un apéndice disociado del conjunto de la formación. Por la otra, los estudiantes en terciario suelen minusvalorar el rigor específico de las disciplinas científicas, y tienden a privilegiar

lo pedagógico por encima (y fuera) de lo disciplinar. Nos encontramos con dos formaciones diferentes, ambas complementariamente incompletas.

El documento ministerial donde se plantea la Red Federal de Formación Docente Continua debiera atender más esta problemática, al menos en cuanto a tres ángulos imprescindibles: a.La estipulación de condiciones por las cuales se dé un lugar de peso a las universidades en la Red, de modo de comprometerlas en un campo en el cual no suelen poner dedicación espontáneamente. Creemos imprescindible enfatizar este punto. b.La coordinación de actividades entre terciarios y universidades, que nos parece no está contemplada suficientemente. No se trata sólo de que en ambos casos se dé igual nivel relativo a lo pedagógico respecto de lo disciplinar -lo cual de por sí ya es una problemática de mucha importancia-; también hay que hacer que, más allá de los diseños curriculares equivalentes para ambos tipos de instituciones, se consiga que estas culturas diferenciadas se entrecrucen; que se mezclen de hecho, para impregnar la formación de profesores en la Universidad de atención a lo pedagógico, y la de los terciarios de mayor cuidado por lo disciplinar. Se trata de establecer fácticamente mecanismos específicos de coordinación interinstitucional, planteados alguna vez en el Programa de Transformación de la Formación Docente, pero aún no implementados con fluidez. c.Hallamos poco espacio en el diseño curricular esbozado, acordado a las disciplinas específicas para las cuales van a formarse aquellos que se preparen para trabajar en el tercer ciclo de la EGB o en la polimodal. Es cierto que estamos formando docentes; pero si se trata de profesores de matemáticas o de historia, tienen necesariamente que ser personas capacitadas y actualizadas en estas disciplinas específicas. Si no se supera esta cuestión en el nivel superior no universitario, la distancia con el estilo de formación en las universidades se mantendría (incluso con homogeneización curricular, por el efecto de "halo" de la cultura institucional) lo cual implicaría continuar con dos tipos diferentes de docentes en el sistema; pero el inconveniente único no sería este: simplemente, no puede alguien ser buen promotor de aprendizajes en áreas temáticas que no domina con suficiente solidez y familiaridad.

3.b. Epistemología y actualización informativa

Otro aspecto a tener en cuenta en cuanto al valor de la formación científica, es el status que se acuerde a lo científico. Para el sentido común, ciencia es interpretado como lo mismo que verdad, lo científico estaría siempre demostrado y asegurado, el método científico único basado en lo experimental garantizaría las certidumbres en los resultados.

Por otra parte, suele entenderse el conocimiento como una especie de copia de la realidad, como una aprehensión relativamente inmediata de sus determinaciones, de manera tal que pareciera suponerse que la psique, o el lenguaje, remitieran a lo real con una referencia inequívoca.

Se hace necesario atender a que la formación de los docentes incluya el aspecto epistemológico, en una asignatura o curso específicos, pero también como criterio de organización del conjunto de los contenidos del currículum. De no ser así, la ingenuidad acerca de esta temática lleva a una percepción totalmente distorsionada de qué significa conocimiento, ofreciéndose una versión petrificada de este, que lo asume sólo en sus resultados, sin poder comprender sus procesos de configuración y producción. Esta fue la intuición central de la decisiva obra de T.Kuhn (1), y también la de G.Bachelard (2), este último dentro de una tradición diferente.

La ciencia es provisional, conjectural, y su diferencia con el sentido común reside en su posibilidad de estipular los límites de error de sus enunciados: la obra de Popper ha sido clara al respecto. A su vez, no hay un único método científico; de lo cual se deriva la importancia de subrayar la especificidad de las ciencias sociales, su peculiaridad de constitución, y lo inevitable de que no haya posibilidad de pleno consenso (de componer paradigma, en términos de Kuhn) en ellas, dado que están cruzadas por lo axiológico como aspecto constitutivo de las tomas de partido teóricas.

Sin este tipo de precisiones, la apelación a lo científico lo es a establecer una nueva forma de dogma. Sólo quien sepa que ciencia es necesariamente interpretación teórica, y por tanto posibilidad inherente de refutación, puede superar ese "efecto de certidumbre" pétreo que surge de los manuales científicos. Sólo quien advierta que la mezcla no problematizada de teorías diferentes es una aberración desde el punto de vista epistemológico, puede superar el sentido común según el cual diferentes teorías se suman o se combinan impunemente. Sólo quien sepa de epistemología podrá aquilatar el status del conocimiento acumulado sobre temas de educación, el de lo pedagógico y su relación con lo sociológico, psicológico, etc., para dar a cada factor su peso relativo y no privilegiar arbitrariamente un aspecto por sobre los demás que son pertinentes.

Un segundo aspecto de importancia es el de la permanente actualización informativa por parte de los docentes. Los procedimientos de perfeccionamiento deben ser continuos, tanto en lo pedagógico como en lo disciplinar. En una época de aceleramiento permanente de la

investigación, la obsolescencia de los contenidos se da con gran velocidad. El magisterio suele estar muy lejos de esta actualización. En este rubro puede apelarse a revistas especializadas, conferencias de académicos, etc., y también a medios que hacen el acceso a la información menos tedioso, por ej., videos educativos o documentales, para lo cual se cuenta con acervos que no cuesta copiar para que exista videotecas en cada establecimiento, así como también individualmente por parte del docente a partir de canales cable de TV educativos o de difusión de temáticas científicas (atendiendo, por supuesto, al respeto por los derechos que corresponde a los propietarios de los derechos de difusión respectivos).

Un último punto relativo a la cuestión investigación. Está muy difundida la idea de que el docente debe saber investigar; se entiende que esto lo transformaría en un agente productor de conocimientos. También se asocia esta temática a una cierta noción de dignidad o status relativo del docente; este no podría ser considerado ajeno a la investigación, pues ello lo pondría por debajo de los prestigios que se asigna a los investigadores.

El segundo argumento es fácilmente rebatible, pues asume los presupuestos de sus propios contendores: si el docente requiere de la actividad de investigación para ser reconocido suficientemente, se estaría asumiendo que la docencia por sí misma sólo es valiosa en la medida en que se asocia a la investigación.

También se asumiría que quien no investiga es "porque no puede", como si fuera imposible dejar de hacer investigación simplemente porque es una actividad que no compete al propio rol; o como si, cuando se trata realmente de "no poder" investigar, ello fuese en algún sentido problemático para alguien cuya función es otra: hacer docencia.

Sabemos que en este punto enfrentamos el sentido común establecido. Sin embargo, queremos tratar de esclarecer un tanto la cuestión, porque creemos que se la presenta confusamente y mezclada con prejuicios y prevaloraciones. En primer lugar, debiéramos señalar que la finalidad de la investigación sensu strictu es producir conocimientos que previamente no existieran; es decir, no es investigación lo que un estudiante hace en el aula cuando reproduce un experimento ya conocido, o lo que realiza cuando recorre bibliotecas para una indagación monográfica. Esto puede ser (aunque no lo es necesariamente), un buen entrenamiento para algún día llegar a hacer investigación, pero no investigación propiamente dicha.

La salvedad es necesaria no por capricho bizantino, sino porque en una época en que se busca modernizar la educación nacional proponiendo estipular con claridad la calidad relativa de los investigadores que están en el sistema (es uno de los objetivos evidentes del actual Programa de Incentivos para docentes de las Universidades, lanzado a fines de 1993 por la Subsecretaría de Asuntos Universitarios) (3), referirse a la noción de investigación de manera inespecífica ayuda escasamente a un ordenamiento necesario en curso.

Por supuesto, alguien podría hablar de un uso en sentido laxo de la expresión "investigación", o de que para el docente se trata sólo de que adquiera habilidad en la pesquisa exploratoria, o en la investigación áulica exclusivamente. En cualquiera de estos casos sería preferible poner un nombre diferente a la actividad, por la confusión que conlleva. La cual no implica sólo un problema de error conceptual, sino la creencia implícita de que la investigación se trata de una actividad más o menos masiva, y que no requeriría una especialización muy marcada. Es del caso enfatizar que por supuesto no sólo todo profesional no es un investigador, sino ni siquiera todo académico que trabaja sistemáticamente en las Universidades lo es. El número de presentaciones al Programa de Incentivos en la Universidad está por debajo del 10% de los profesores de la planta existente. Cuando se asume con naturalidad que "todo docente investiga" se asocia el trabajo del docente con el de los investigadores científicos sin suficiente mediación, lo cual lleva al docente a no ubicar con rigor cuál es su lugar real en relación con el campo de la producción de conocimientos, y a sobrevalorarse imperceptiblemente.

Pero además queremos afirmar lo siguiente:
1. No es función específica de la actividad docente, el investigar. Para esto existen especialistas en ciencias de la educación. Un docente debe saber sobre lo que se investiga, pero ello no es lo mismo que practicar por sí mismo la investigación. En todo caso, una investigación desde el punto de vista docente sería algo muy diferente a la del científico externo: ya que sus fines estarían precisados por aquello que es modificable por la actividad del docente mismo como tal. Dicho de otra manera, si el docente pesquisa, lo hace limitadamente, dado que él no es ni tiene que ser sociólogo educativo, conocedor de teoría de la administración pública, teoría del estado o experto en psicología de la inteligencia. Por otra parte, la versión limitada a lo docente ("pedagogizada") de la investigación educativa ha representado para esta última un enorme obstáculo epistemológico del cual aún hoy cuesta desembarazarse (4); el docente es figura central de la acción educativa, pero para nada protagonista exclusivo, y su punto de vista no coincide con el punto de vista epistémico desde el cual construir a la educa-

ción como objeto de trabajo teórico. 2. No es obvio que las habilidades que hacen de alguien un buen docente también lo hagan un buen investigador. Bien es conocida la experiencia de investigadores que no saben explicarse (no digamos ya promover aprendizajes), tanto como la de buenos docentes que no admiten la tediosa paciencia que solicita la investigación. No hay ninguna "armonía pre establecida" entre las funciones puestas en juego en cada caso, de manera que siendo buen docente, puede estarse totalmente ausente de tareas relativas a la investigación.

Insistimos: ello no significa postergar al docente en su formación. Porque: 1. Si se trata de enseñar a que los alumnos pesquisen, ya hemos mostrado que esto es algo diferente de la investigación misma; 2. Si se trata de que el docente no "deforme" su noción sobre el conocimiento científico por desconocimiento de su proceso de producción, el acercamiento a la epistemología lo libraría de estas representaciones erróneas; 3. El docente no va a obrar como investigador en su tarea habitual. A lo sumo, podrá realizar pesquisas limitadas a las tareas de aula, y a su relación con la institución.

Todo lo dicho no obsta para lo siguiente:
a. Si hay estudiantes de la profesión docente que se sientan especialmente inclinados a la investigación, deben tener la posibilidad de acceder a cursos o talleres optativos donde desarrollar esta aptitud. No se trata de oponerse al docente/investigador, sino de entender que es una figura no imprescindible para todo docente; b. Bases fundamentales de pesquisa y análisis de la actividad aúlica e institucional deben ser ofrecidas en el currículum para todos los aspirantes a docentes; c. Entendemos que es necesaria cierta relación investigación/docencia; sólo que ella es interpersonal e institucional, no creemos que deba corporeizarse necesariamente en la misma persona. De manera que -como ya hemos marcado- la presencia de los investigadores científicos en la formación, perfeccionamiento y actualización de los docentes es imprescindible, y provoca un mutuo enriquecimiento.

Creemos que lo señalado puede verse reflejado en la experiencia "Escuela creativa" que propusiera la Dirección Gral. de Escuelas del Gobierno de Mendoza. La idea de ofrecer apoyo económico a los docentes para proyectos que estos plantearan, ha sido sin duda un aliciente, y la respuesta de los docentes fue favorable. Sin embargo, los engorrosos formularios que había que llenar para acceder al apoyo, mostraban que existía una no explícita homologación entre lo solicitado al docente, y lo que se pide a quien presenta un proyecto de investigación. Los proyectos mismos presentados por los docentes en ejercicio, se encargaron de despejar el equívoco, ya que a menudo tenían alcance de tareas para allegar recur-

sos económicos, o eran propuestas para la relación con la comunidad, o resultaron cercanos a la investigación sobre el aprendizaje; en este último caso, los recursos humanos necesarios no siempre pueden ser cubiertos acabadamente por los propios docentes.

4. Docencia y tecnología: superación de los mitos

En un trabajo sobre el tema de educación y tecnología, se habla de mitos en la cuestión (1), actualmente muy reforzados por cierta prédica desde organismos internacionales o administraciones nacionales y provinciales. Se afirma que la educación debe acercarse al mundo de la producción, que es una falencia que no se adecue a las necesidades del mercado de trabajo, que con la innovación tecnológica se abre las llaves del futuro social y económico exitosos.

Creemos probable que una concepción no profundizada sobre la relación educación/economía puede subtender cierto modo de entender las funciones de lo educativo a partir de la Ley federal de Educación, particularmente en torno al nivel polimodal. Una discusión al respecto resulta imprescindible.

4.1. Educación, tecnología y desarrollo

Hay quien ha enfatizado hasta qué punto en Argentina se subutilizan los recursos humanos, y no se hace relación entre su formación y su inclusión en el mercado laboral, ya sea productivo, gubernamental o de servicios (2). Ciertamente, se apunta con esa tesis a un problema central. Argentina es un país que se caracteriza por una curiosa combinación de buenos recursos humanos (tanto profesionales como a nivel de operarios), con sorprendente retraso tecnológico. No sólo el capitalismo avanzado, sino también México o Brasil están muy por delante en este sentido.

Por tanto, podemos afirmar que es válido plantear cierto tipo de relación racional entre la formación ofrecida en el aparato educativo, y lo requerido por el mercado de trabajo (que incluye servicios, y que de ningún modo debe reducirse -como suele plantearse actualmente- a la producción). Podemos pensar que es necesario producir cierta adecuación mutua. E incluso afirmar que en el caso argentino la desvinculación es particularmente grave.

Pero se hace necesario matizar la cuestión. Una adecuación "punto a punto" es por completo imposible. Diferentes estudios sobre el tema lo afirman con claridad (3): el aparato escolar no puede reproducir las condiciones de lo laboral, y por otra parte el c

onocimiento científico, así como el necesario profesionalmente, de ninguna manera se reducen a aquellas habilidades específicas solicitadas puntualmente desde el mercado.

Por esto han fracasado las diferentes teorías que han pretendido reducir lo educativo a su relación inmediata con lo laboral (4). Es más; podemos afirmar por nuestra parte que en la tan pregonada desvinculación nada hay de extraño: se trata de dos subsistemas parcialmente independientes dentro de la estructura social en su conjunto. Dicho de otra manera, la función de la educación no fue, cuando se universalizó en el siglo XIX, la de servir a cubrir puestos de trabajo. Fue muy otra, y el caso de Sarmiento en Argentina lo expresa con claridad: conformar a los ciudadanos, establecer la conformidad a ciertos valores básicos como los constitutivos de la Nación. No es raro que no estén cercanos dos subsistemas que apuntan básicamente a situaciones diferentes.

Cierto es que existe una retórica actual según la cual cada vez coinciden más las características que permiten a alguien convertirse en un ciudadano dueño de las competencias necesarias, con las habilidades requeridas por los puestos de trabajo en la sociedad tecnológicamente mediada (5). No es difícil advertir que el argumento sirve a privilegiar la preparación para lo tecnológico, dando por sentada cierta superposición con lo requerido para la habilitación como ciudadano. La tesis es insostenible bajo todo punto de vista: no sólo las habilidades técnicas ofrecidas por la educación están a menudo lejos de ser tan sofisticadas como las requeridas en los casos de tecnologías de punta (que son las siempre aludidas en los ejemplos), sino que la apelación dominante al factor de lo técnico conlleva necesariamente valores economicistas y tecnocráticos latentes, en abierta oposición a la decisión democrática y el rescate de los valores no-pragmáticos. Entiendo que llegado el caso vale la pena profundizar esta discusión, pues no pocos autores asumen esta supuesta "coincidencia" como algo evidente e indiscutido (6).

Se hace necesario señalar lo siguiente: a nivel del desarrollo de un país, el insumo de la innovación tecnológica juega hoy un papel importante. Esto -sin asomo de duda- es real. No lo es, sin embargo, que sea la variable independiente que moviliza el proceso en su conjunto; sin inversión de capital, y sin planificación estratégica de las áreas de tal inversión y su relación con la innovación tecnológica, el proceso de desarrollo no sucede. La tecnología no es factor suficiente del progreso, y el presentarla como tal importa un recurso puramente discursivo, del orden de la legitimación ideológico-política.

No puede dejar de anotarse en este sentido la funcionalidad de este tipo de apelaciones, a la ideología del individualismo derivada de los planes de ajuste aplicados en Latinoamérica a partir de los condicionamientos implicados por la abultada deuda externa. La liquidación del Estado benefactor (con las peculiaridades corporativistas que ha tenido en nuestro país) (7), exige mostrar las instituciones en su versión previa como inadecuadas a las nuevas necesidades. En cambio, si la educación se adecua a los nuevos tiempos, existe la promesa de que se revertirían -a mediano plazo- los problemas.

Este depósito de altas expectativas en la educación, suele contrastar con una cierta desatención real a nivel presupuestal, y con los bajos salarios de los docentes, e incluso con el hecho visible de que existe escasa autonomía de lo educativo en relación con las determinaciones de la política económica. La apelación discursiva no se refleja en hechos.

Tampoco es fácilmente aceptable la dupla desarrollo/equidad. Para que exista equidad, no se requiere esperar al desarrollo; la desigualdad en la distribución de recursos escasos es ya de por sí inequitativa y potencialmente conflictiva. Por otra parte, el desarrollo por sí mismo no genera necesariamente equidad: puede perfectamente tender a la concentración en pocas manos de los beneficios, en cuyo caso sólo aumentaría los índices de desigualdad de acceso a los bienes y servicios.

Por último, tampoco la educación que pretenda servir a la tecnología garantiza por sí desarrollo tecnológico: sin puestos de trabajo, no tendría nada que aportar. Pero además, la educación no podría quedar legitimada por esa estrecha franja que sería su aporte al avance tecnológico: es obvio que tal avance sólo lo provoca la tecnología de punta, y la actividad de la mayoría de los egresados del sistema escolar (EGB, polimodal, Institutos Tecnológicos dependientes de la Universidad como los de la U.N. de Cuyo recientemente abiertos) no opera en ese nivel. La tecnología y los técnicos de nivel intermedio, no son aquello de que se habla, cuando se habla de la alta competitividad internacional en bioética o microelectrónica; esos técnicos intermedios -numéricamente, la gran mayoría- poco tienen que ver con esto. Mucho menos aún, por supuesto, se relacionan las ciencias sociales, la filosofía y las humanidades. De modo que si la educación no es condición suficiente de la tecnología, esta mucho menos puede serlo de la justificación de la educación.

Creemos recorrida la problemática básica de la mitología de lo tecnológico, hoy muy vigente. Está aquí expuesta con brevedad, pero entendemos que con la

claridad suficiente: de la educación no se deriva necesariamente la tecnología; de esta, no necesariamente el desarrollo; de este, no necesariamente la equidad. Ni la educación sirve sólo a lo tecnológico, ni lo tecnológico puede por sí garantizar la trasmisión de los valores necesarios a la continuidad del desarrollo democrático, y su profundización participativa y abierta a la equidad.

Todo docente deberá tener conocimiento de esta problemática, si es que desea poner su actividad en contexto y poder dar razón social de ella. Los currícula deben incluir la cuestión educación/sociedad, de la cual la relación educación/tecnología es un subitem imprescindible. La discusión del tema con diferentes actores sociales, y la visita a profesionales, empresarios y funcionarios de gobierno, además de teóricos de lo educativo desde el punto de vista sociológico, puede ser muy ilustrativa.

Quienes vayan a trabajar en el nivel polimodal deberán enfatizar el estudio de la cuestión, a fin de no alentar en los estudiantes falsas ilusiones que luego se ven desmentidas por los hechos. Los técnicos y la tecnología son imprescindibles; pero no constituyen ninguna providencial panacea social.

4.b. Nivel polimodal: terminal o intermedio?

Un viejo problema soportado por el nivel medio; ser paso hacia los estudios superiores, o ciclo terminal. La duplicidad resulta inevitable, y propone cierta hibridez, o al menos indefinición, en buena parte de los estudios que clásicamente se han ofrecido.

Originalmente, el nivel surgió como puente hacia la Universidad. Pero al generalizarse el acceso y permanencia en el sistema, ya llegaron a finalizar la media sectores sociales que previamente no lo lograban, cuyas aspiraciones y/o posibilidades se limitaban a finalizar el ciclo. De modo que surgió la cuestión del título otorgado a nivel medio.

La idea del nivel polimodal, obviamente implica pensar en una dimensión terminal. Sin duda que esta es necesaria, más aún cuando para algunos grupos sociales llegar a la Universidad será cada vez más difícil. Pero también es necesario no olvidar que bajo ningún punto de vista puede dejar de atenderse a la dimensión intermedia del nivel para muchos de los aspirantes; la experiencia de Uruguay y de Chile (8) muestra en cada caso que se ha cuidado de sostener bachilleratos con su función de acceso a la educación superior.

En la medida en que el nivel polimodal no prevé diferenciar especialidades o modalidades terminales de otras intermedias, deberá combinar ambas finalidades a la vez. Esto lleva a pensar lo siguiente: en la medida en que el polimodal es probable que sea orientado con fuerza a su relación con el mercado laboral, no puede olvidarse su función intermedia. Dicho de otra manera, la necesidad de los conocimientos matemáticos, humanísticos y científico-naturales fundamentales para poder acceder con eficacia a la Universidad debe ser cubierta suficientemente.

Subrayamos fuertemente la cuestión, en tanto el horizonte de sentido en que hoy nos encontramos enfatiza el problema de la relación con el mercado de trabajo, y puede opacar este aspecto. La ciencia básica deberá estar presente en el currículum, cierta cultura general es imprescindible. Habrá que sostener concientemente la inevitable tensión entre lo preparatorio y la educación para el trabajo.

Finalmente, la cuestión de los títulos técnicos en este nivel. Hay una serie nada pequeña de problemas, que en gral. ya han sido apuntados en otros trabajos: 1. Formar técnicos no crea puestos de trabajo (9). Por ello nos encontramos con la frase -expresivamente afortunada, pero de triste contenido- "educación para el desempleo" (10). La ilusión de que estructuralmente la educación mueve a la economía es errónea; también la de que aquel que estudie para un oficio práctico, necesariamente logrará empleo. Por el contrario, se ha demostrado que los bachilleres se emplean con más facilidad que los técnicos (11); 2. Formar para la técnica, no significa adiestrar para puestos de trabajo específicos (12). Esto es tan imposible como irrelevante. Hay amplia coincidencia en que preparar para el mercado de trabajo es producir competencias complejas, estilos de pensamiento, capacidad de innovación y de transferencia de conocimientos a situaciones nuevas y cambiantes (13); 3. Los técnicos a nivel intermedio no son bien pagados (14). Pueden incluso contribuir a devaluar los salarios de ingenieros y técnicos más avanzados. 4. Las especialidades a estipular no pueden ser muy detalladas, como lo fueron las del sistema CONALEP en México, porque algunas se quedan sin alumnos, o son desconocidas para la población (15); 4. Las carreras no se instauran por aquellas razones que se plantea de manera oficial, al menos no exclusivamente; hay factores de oportunidad, de grupos externos de presión, de sindicatos, de profesores, etc., que inciden sobre las especialidades escogidas. Esto resulta inevitable; pero hay que asumir conciencia de ello, para no creer en una férrea e imaginaria "planeación estratégica" que dirigiría la relación de cada especialidad elegida con el mercado de trabajo, y menos aún con las necesidades sociales (16); 5. La ocupación posterior de los egre-

sados depende menos del título que se obtenga que de la extracción social de quien se trate (17); el título opera de hecho, más como elemento de intercambio para cualquier puesto dentro de la "fuga hacia adelante" de las credenciales, que como habilitante a partir de ciertos conocimientos y destrezas específicos. Importa tener esto en cuenta tanto en relación a la limitada capacidad de lo educativo para producir movilidad social ascendente, como en cuanto al valor estricto del conocimiento en relación a sus posibilidades sociales de aplicación; 6.Los empresarios suelen no aportar económicoamente, como correspondería a un área que les compete directamente en cuanto a sus beneficios. Este problema debe tenerse en cuenta en relación con el financiamiento (18); 7.Hay que reglamentar -en acuerdo con las empresas-la cuestión de las pasantías, evitando que los alumnos obren como mano de obra barata, o como competencia inequitativa con los asalariados. Este es un problema delicado, que tiene implicancias a nivel de legislación. 8.Puede distinguirse la formación general para el trabajo, y el entrenamiento en el puesto de trabajo (19). Este último es el que garantiza los detalles específicos de adecuación, y es posibilidad y responsabilidad de la empresa, no del aparato educativo.

Acerca del docente, un par de señalamientos:
1.Deberá tener conocimiento de las tecnologías de que se trate, tanto como del ambiente cultural de lo empresarial y fabril. No sólo hay que dominar lo técnico, sino poder ligarse con el espacio social en el cual se inscribe;
2.No puede olvidarse el aspecto propiamente pedagógico, como a menudo ha sucedido en casos homólogos (20). Manejar una tecnología es diferente a enseñarla.

Un aspecto decisivo a incluir en lo curricular del nivel polimodal, y también en el currículum de quienes serán sus docentes: se trata de aprender acerca de la cuestión social en que se inscribe lo técnico; el problema de empleo/desempleo, industria de punta/pequeña empresa/cuentapropismo, condiciones de trabajo diferenciales, etc. (21). La tecnología y el trabajo no existen en el vacío sino en la realidad social, y por cierto los egresados del nivel polimodal pueden esperar ubicarse en el sector de empresas de pequeña dimensión, no en el de punta (22). Deberá irse más allá de la especificidad de la enseñanza estrictamente técnica.

Como se habrá advertido, entendemos necesario formar un docente con buenos conocimientos técnicos, cuando corresponda a su especialidad; pero en todos los casos, con fuerte preparación científica en su disciplina, con una noción de lo pedagógico inscripto en lo sociológico y una psicología del inconsciente, y con capacidad de promover conocimientos sobre las relaciones sociales en que se instalan tanto lo técnico, como lo educativo y lo científico.

Subrayamos por esto la importancia de la preparación en ciencias sociales, y reivindicamos a estas; tanto en su dimensión de científicidad -que es diferente e incommensurable con el de las ciencias físico-naturales-, como en su valor estratégico para pensar los problemas de la época y contribuir a una autoconciencia social que sólo la educación puede ofrecer medios para proveer. Esto es necesario aún para quienes vayan a trabajar en ciencias físico-naturales exclusivamente.

5. Docencia y cambio institucional

Un colofón sobre la condición del docente a formar en el perfil de la época. Se ha insistido en que los cambios educativos para ser exitosos requieren bastante más que modificaciones de diseño curricular: también es imprescindible trabajar a nivel de gestión, de formación docente y de actividades de aula (23).

La reconversión del personal docente en actividad se hace imprescindible. Muchos docentes muestran interés en el perfeccionamiento, aún a pesar de condiciones adversas: por supuesto, esto no es universal. Deberá estimularse el perfeccionamiento con claros aliados a nivel de la carrera docente; de lo contrario, puede no encontrarse el clima de interés básico necesario.

El personal directivo y de supervisión también deberá ponerse en condiciones de asumir un desafío de esta magnitud. Resulta absolutamente fundamental, en la medida en que carecemos en nuestro país de una suficiente modernización procedural a nivel de administración educativa en general, y académica en particular. Se requiere un salto, un cambio "de cultura" en este ámbito.

Tal "cambio cultural" debe incluir a los docentes. Se hace necesario que tomen conciencia de su lugar en relación con la gestión, en los diferentes niveles de esta. Por ello, en la formación debe existir rudimentos de planeamiento y educación comparada, que colaboren a ofrecer una mirada "macro" sin la cual el docente no puede situarse.

También es necesario trabajar sobre esa "antropología del aula" que hace un par de décadas viene alcanzando fuerte desarrollo (24). Es allí donde finalmente se concretiza, como síntesis de múltiples determinaciones, el hecho del aprendizaje. Esta antropología de lo escolar -si lo abrimos, como hemos sostenido, más allá del aula- debe estar presente en la formación de los docentes pues enriquece profundamente su experiencia, y su capacidad de comparar con casos disímiles, reales o ficticios.

Requerimos docentes con inclusión en la identidad institucional. De lo contrario, ningún cambio es realizable. Por ello, como se ha enfatizado (25), debe haber concentración de horas y nombramientos por cargo. Imposible asumir cambios institucionales de fuste en sitios en los que se está de paso.

Tales docentes deberán adquirir flexibilidad para poder sostener sesiones de trabajo de los diferentes académicos entre sí. Es imprescindible recuperar la noción de lo académico como acción colectiva, como aporte múltiple y experiencia que debe ser mutuamente comunicada y aprovechada. El docente debe saber que es parte de una institución que está más allá de sí, y de su personal arbitrio.

A su vez, debiera haber pasado durante su formación o perfeccionamiento por sesiones -con especialistas muy cuidadosamente seleccionados, pues es una tarea delicada- de análisis institucional (en la tónica Lourau/Lapassade, o en una versión atenuada de la técnica de grupo operativo). Este enriquece notablemente la autoconciencia de ser parte de un grupo, y la plasticidad para enfrentar sus dilemas y conflictos inevitables. Tal práctica puede instituirse en los establecimientos escolares, al menos para los casos en que aparezca como necesidad marcada (se relaciona con la recomposición de los gabinetes hasta hoy "psicopedagógicos" de la que ya hemos hablado) (26).

El docente tendrá que adquirir también ciertos mínimos de competitividad. Es evidente que una carrera docente con diferentes categorías bien establecidas según niveles de logro con criterios objetivados y precisos, puede coadyuvar en esa dirección. El individualismo de la competencia salvaje produce sujetos ansiosos e inestables; pero aquel empleado permanentemente protegido, que puede esconder en el conjunto de colegas su falta de apego a la tarea o al perfeccionamiento, no puede ser sostenido. Desde la racionalidad de la eficiencia del sistema, se requiere docentes que se perfeccionen y busquen permanentemente superarse en la tarea; desde el punto de vista personal, nada tiene de positivo sostener la pasividad o la falta de actualización.

Por ello, debe encontrarse modos de promover a la vez solidaridad y competitividad. Esto implica que hay un salario mínimo y prestaciones básicas que tienen que sostenerse siempre y en cualquier caso, para todo el personal. Pero de allí en más, habrá que cualificar la acción docente de acuerdo a categorías permanentes de pertenencia según nivel de formación y calidad de acción efectiva alcanzados. Decimos categorías permanentes y no incentivos momentáneos, que proponen carreras contra el

tiempo que ya en otros países (el caso mexicano es paradigmático) (27) han mostrado sus inconvenientes. Una carrera docente previsible y con un grado suficientemente discriminado de categorías, puede ser un excelente medio de atracción, por supuesto adosado a condiciones salariales diferenciales por categoría que no pueden ser insignificantes pero tampoco enormes para evitar achatar el básico salarial, como sucede en épocas de crisis fiscal.

Por supuesto, el acceso a los puestos de trabajo debiera ser alcanzado por concursos con reglas precisas y jurados de alta calidad; a la vez que resulta conveniente abrir la posibilidad de participación de los docentes en espacios de decisión institucional (28), los que enriquecerían la identidad laboral con la dimensión transpersonal que se desarrolla más allá del propio grupo de alumnos.

Respecto tanto de los concursos como de las categorías de pertenencia en la carrera docente, será necesario tener en cuenta la condición específica de cada sitio, y sus posibilidades diferenciales de acceso a materiales, cursos, etc. No puede evaluarse por igual a quien no se perfecciona porque no se dedica, que a aquel que no lo hace porque no tiene ninguna oportunidad. En todo caso, se buscará ir propendiendo a mayores condiciones de igualdad de oportunidades. Pero como esto no depende sólo de la voluntad de los actores del sistema educativo, es básico tener en cuenta que el Consejo Federal de Educación tiene la función de velar por la coordinación y equidad del sistema en su conjunto: la transferencia de servicios no debiera implicar diferenciabilidad fuerte de recursos; de modo que la acción compensatoria del Estado nacional se hace necesario que permanezca. Esto tendrá que atenderse en cuanto al sistema de acreditación de instituciones de formación que se ha propuesto, el cual sería de esperar que sea cuidadosamente discutido (con todos los actores del campo educativo) y posteriormente reglamentado para evaluar a los diferentes casos con justicia; lo que en este caso será no necesariamente equivalencia para todos los establecimientos, sino aquello que los clásicos estipulaban: "dar a cada uno lo suyo".

NOTAS Y REFERENCIAS

(*) El autor es profesor e investigador en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza).-

Capítulo I

(1) Es el título que un autor argentino utilizó para un libro que intenta tematizar la cuestión.

(2) Lipovetski, Gilles: La era del vacío, Anagrama, Barcelona, 1986; Lipovetski, Gilles: El imperio de lo efímero, Anagrama, Barcelona, 1990.-

(3) Vattimo, Gianni: El fin de la modernidad, Gedisa, Barcelona, 1987; Vattimo, Gianni: Las aventuras de la diferencia (Pensar después de Nietzsche y Heidegger), Península, Barcelona, 1986; Lyotard, Jean-F.: La condición posmoderna, Rei, Bs. Aires, 1990; Lyotard, Jean-F.: La posmodernidad (explicada a los niños), Gedisa, Barcelona, 1990

(4) García Canclini, Néstor: Culturas híbridas (Estrategias para entrar y salir de la modernidad), Grijalbo, México D.F., 1990; Landi, Oscar: Devórame otra vez (Qué hizo la televisión con la gente, qué hace la gente con la televisión), Planeta, Buenos Aires, 1992

(5) Habermas, Jürgen: El discurso filosófico de la modernidad, Taurus, Bs. Aires, 1989; Habermas, Jürgen: Pensamiento post-metafísico, México D.F., 1990; Finkielkraut, Alain: La derrota del pensamiento, Anagrama, Barcelona, 1990

(6) Obiols, Guillermo y Di Segni de Obiols, Silvia: Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria, Kapelusz, Bs. Aires, 1994. El texto es un acierto en cuanto a haber destacado la cuestión, y en su descripción. La tematización se hace débil en su última parte, y muestra una insuficiente conceptualización teórica, lo que lleva a una apelación idealista al retorno a la ética moderna.

(7) Lipovetski, Gilles: La era del vacío, op. cit.

(8) Baudrillard, Jean: El otro por sí mismo, Anagrama, Barcelona, 1988; Lyotard, Jean-F.: La condición posmoderna, op. cit.

(9) Follari, Roberto: Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina, Aique/Rei/IDEAS, Bs. Aires, 1990

(10) Vattimo, Gianni: El fin de la modernidad, op. cit.

- (11) Lipovetski, Gilles:La era del vacío, op.cit.
- (12) CEPAL/UNESCO:Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, Santiago de Chile, 1992
- (13) Nos referimos a un seminario de discusión sobre el tema que formalizara el Instituto de Ciencias de la Educación, dependiente de la Fac. de Filosofía y Letras de la UBA, en su sede de Capital Federal, en julio de 1993.-
- (14) Obiols, Guillermo, et al.:Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria, op.cit.
- (15) Erikson, Erik:Identidad, juventud y crisis, Paidós, Bs. Aires, 1968
- (16) Obiols, Guillermo et al.: op.cit., p.123. La parte final de este libro anatemiza la situación actual achacándola a las pedagogías "light", sin comprender que estas -sin haber solucionado el problema- han surgido del fracaso de las pedagogías duras tradicionales; con la actual dinámica escolar, y contenidos curriculares, cualquier pedagogía naufraga. Nada se logrará con llamados a retomar la disciplina y el orden, si estos no se inscriben en una recomposición global de la cultura escolar, que puede criticar la cultura hegemónica en la sociedad sólo en la medida en que sea capaz de asumirla, sin permanecer en la obsolescencia y la exterioridad.
- (17) Escuela "Marina Vilte"/CTERA:Aportes de los trabajadores de la educación al debate sobre formación docente (Lectura crítica del docum. serie A-núm. 9 "Red Federal de Formación Docente continua"), Bs.Aires, mayo 1994, p.4

Capítulo 2

- (1) Deleuze, Didier:La psicología, mito científico, Anagrama, Barcelona, 1977
- (2) Follari, Roberto;"Acerca de Jean Piaget, el último encyclopédico", en Aebli, Hans; Castorina, José y otros:Homenaje a Jean Piaget, Univ. Nacional de Rosario (Argentina), 1992 (conferencias de las Jornadas de homenaje a J.Piaget realizadas en dicha universidad en setiembre de 1990)
- (3) Freud, Sigmund:El malestar en la cultura, en Braunstein, Néstor (comp.):A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud, Siglo XXI, México D.F., 1981

(4) Klineberg, Otto: Psicología social, Fondo de Cult. Económica, México D.F., 1975; Asch, Salomon: Psicología social, Eudeba, Bs. Aires, 1964

(5) Chomsky, Noam: Por razones de Estado, Ariel, Barcelona, 1975, en el artículo "Psicología e ideología".

(6) Obiols, Guillermo, et al.: op.cit.; Rojas, María C. y Sternbach, Susana: "Sujeto y posmodernidad: el malestar en la cultura actual", en Rev. Actualidad psicológica núm. 186, Bs. Aires, abril de 1992 .-

(7) Follari, Roberto: Para una crítica psicoanalítica de la educación, tesis para aspirar a doctorado presentada en la Fac. de Humanidades de la Univ. Nacional de San Luis, abril 1994, 450 pp.

Capítulo 3

(1) Kuhn, Thomas: La estructura de las revoluciones científicas, Fondo de Cult. Económica, México D.F., 1980

(2) Bachelard, Gastón: La formación del espíritu científico, Siglo XXI, México D.F., 1979; Bachelard, Gastón: El compromiso racionalista, Siglo XXI, México, 1980

(3) Secretaría de Políticas Universitarias/Ministerio de Cultura y Educación: "Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores" (Categoría equivalente de investigación), Buenos Aires, noviembre de 1993

(4) Esta deformación epistémica producida por la confusión pedagógica entre punto de vista del docente y punto de vista de la investigación sobre educación, lo hemos desarrollado en nuestra tesis Para una crítica psicoanalítica de la educación, op.cit. El tema reconoce añejos antecedentes en su desarrollo. Ver por ej., las ácidas críticas al centramiento en la mirada exclusiva del docente en un brillante trabajo de la década los veintes: Bernfeld, Sigfried: Sísifo, o los límites de la educación, Siglo XXI, Bs. Aires, 1975

Capítulo 4

(1) Riquelme, Graciela: "La comprensión del mundo del trabajo en la enseñanza media", documento elaborado para el proyecto PEM/OEA, Dirección Nacional de Planif. Educativa, 1989. Reproducido en Ministerio de Cultura y Educación/OEA: La educación polimodal: nuevas relaciones entre educación y trabajo (Seminario/taller nacional), Bs. Aires, octubre 1993.-

(2) Pérez Lindo, Augusto:Universidad, política y sociedad, Eudeba, 1985; Pérez Lindo, Augusto: La batalla de la inteligencia(ciencia, universidad y crecimiento), Cántaro, Bs. Aires, 1989

(3) Krostch, Carlos P. y Tenti, Emilio: "Universidad y sistemas productivos: autonomía y cooperación", en Tenti, Emilio (comp.):Universidad y empresa, Miñoz y Dávila/Ciepp, Bs. Aires, 1993

(4) Gómez, Víctor M. (colab. Jorge Munguía): "Educación y estructura económica: marco teórico y estado del arte de la investigación en México", en Documentos Base/Congreso Nacional de Investigación Educativa, Tomo I, México D.F., 1981

(5) CEPAL/UNESCO:Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, op.cit.

(6) Esto es planteado en calco de lo señalado en el texto de CEPAL/UNESCO por algunos de los autores de documentos publicados en Ministerio de Cultura y Educación/OEA:"La educación polimodal: nuevas relaciones entre educación y trabajo", op.cit.

(7) Isuani, Ernesto; Tenti, Emilio et al.:Estado democrático y política social, Eudeba, Bs. Aires, 1989

(8) Swope, John:"La educación media en Chile"; Macedo, Beatriz:"Nueva organización del nivel medio", ambos en La educación polimodal: nuevas relaciones entre educación y trabajo, op.cit.

(9) Riquelme, Graciela:"La comprensión del mundo del trabajo en la enseñanza media", art. cit.

(10) Comisión de trabajo región NOA, en Min. de Cultura y Educación/OEA:"La educación polimodal: nuevas relaciones...", op. cit., pp.60-61

(11) de Ibarrola, María:"La articulación entre la escuela técnica de nivel medio y el mundo del trabajo en México. Espacios vacíos de la gestión educativa?", DIE-CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional, México D.F., 1994 (presentación a Seminario desarrollado en Bs. Aires en 1991)

(12) Scalzo, Francisco:"Empleo juvenil: características actuales del mercado de trabajo y formación de los jóvenes", en La educación polimodal: nuevas relaciones..., op.cit.

(13)Estas posiciones son generalizadas en el Seminario Taller Nacional reseñado en el texto de la nota anterior. Hay al respecto un amplísimo consenso.

(14)Gallart, María A.: "Educación media y técnica e inserción laboral. Algunas reflexiones", en La educación polimodal..., cit.

(15)de Ibarrola, María:"La articulación entre la escuela técnica de nivel medio y el mundo del trabajo...", art. cit.

(16)Ibid.

(17)Gallart, María A.: "Educación media y técnica e inserción laboral. Algunas reflexiones", art. cit.

(18)de Ibarrola, María: art. cit.

(19)Gallart, María A.: art. cit.

(20)de Ibarrola, María: art. cit.

(21)Riquelme, Graciela: art. cit.

(22)Gallart, María A.: art. cit.

Capítulo 5

(23)Irigoin, María E.: "Preparación para la vida laboral y educación media", en Min. de Cultura y Educación/OEA:La educación polimodal..., op.cit., pp. 91-92. Esta limitación de la noción de cambio educativo a la de sola modificación del diseño curricular ha sido trabajada también, entre otros, por Angel Díaz Barriga, y por Alicia de Alba.

(24)Este tipo de pesquisa ha sido difundido en Latinoamérica a través de trabajos de Justa Ezpeleta y Elsie Roxwell que han alcanzado considerable impacto.

(25)P.ej., Propuestas del Grupo B y el grupo C, expuestas en La educación polimodal..., op.cit., pp. 141-143

(26)Destacamos que esta propuesta no pretende desplazar a los psicopedagogos, sino resituarlos en equipos donde interactúen con psicólogos y analistas institucionales

(27) Hay ya abundante literatura en ese país sobre el resultado de los programas de incentivos realizados en las Universidades mucho antes que en Argentina. La posición oficial de ANUIES (Asoc. Nacional de Universidades e Institutos de Educ. Superior), institución que se relaciona simultáneamente con las universidades mismas y la dirección del gobierno, propone actualmente incorporar al salario habitual, lo que se venía otorgando como incentivo según evaluaciones anuales o bianuales.

(28) Escuela "Marina Vilte"/CTERA: "Aportes de los trabajadores de la educación al debate sobre Formación Docente", art. cit., p. 3