

Perfil del docente y crisis cultural contemporánea

Roberto Agustín Follari

Resumo:

*No presente ensaio buscamos caracterizar os principais desafios que se colocam para a formação e a ação docentes a partir dos parâmetros estipulados pela Lei Federal de Educação argentina. Neste intento, daremos atenção especial às condições sócio-culturais em que esta política se insere, as quais mais que um **contexto** exterior às instituições escolares, constituem-se, ao contrário, em seu solo real, cuja inteligência é determinante para compreender o que ocorre no âmbito educativo.*

Palavras-chave:

política educacional; formação e ação docente; crise cultural.

Cátedra de Epistemología de las
Ciencias Sociales, Facultad de
Ciencias Políticas. Universidad
Nacional de Cuyo, Argentina.
Doutor em Psicologia.

Perspectiva. Florianópolis, v.19, n.2, p. 295-330, jul./dez.2001

Introducción

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 en su momento 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 actividad 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 Perfil del docente y crisis cultural contemporánea

1.1 Posmodernización cultural como desemboque de la modernidad

Mucho se ha hablado en los últimos años 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* (LIPOVETSKI, 1986; 1990). Desde la construcción de complejas filosofías,² a la reflexión latinoamericana sobre el borramiento de las identidades clásicas,³ 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. De ningún modo 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: hay autores según los cuales pareciera que señalar la existencia de lo posmoderno fuera equivalente de aprobarlo, y que estar en desacuerdo permitiría por sí mismo 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 Finkelkraut),⁴ sino de establecer si hay o no la existencia fáctica de 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,⁵ los que muestran nostalgias marcadas por una modernidad perdida, la cual seguramente 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 Lipovetski ha puntualizado muy bien: 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 establece relaciones interpersonales breves y sin vinculación afectiva profunda Lipovetski (1986). 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 como Baudrillard (1988); Lyotard. (1990): han puesto de manifiesto características concomitantes: 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 que se va 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 contemporáneo 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 reasunción de un sentido totalitario y fundamentalista, ante la falta permanente de algún sentido sostenible).

Por nuestra parte, (1990; 1996) hemos planteado una interpretación teórica del fenómeno en un trabajo anterior, 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 conciente 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, ese que fue 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.

Según Vattimo (1987) lo posmoderno sería el «rebasamiento» 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 creaturas. 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.

Un aspecto que queríamos destacar: lo posmoderno es una condición cultural no caprichosa, sino sostenida en la materialidad de las actuales innovaciones tecnológicas. Conforme Lipovetski (1986). Puede ser juzgado de modos diversos, pero no podrá ser eliminado con voluntaristas apelaciones a la razón, a la moral tradicional o a la bondad de la política de la época disciplinario/revolucionaria. 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, la consumación** 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 (es

inconsistente homologar, por tanto, al fundamentalismo conservador con el deconstruccionismo, 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 que se ha dado en los hechos.

Y si también hubo una «modernidad negativa», se implica que ya cedieron aquellas positivities contra las cuales ella luchaba; es así como 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, los 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 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 última: logocentrismo, identidad perenne y férrea, liquidación de la diferencia, totalitarismo en nombre de las supuestas Grandes Verdades. También

todo esto se «cumplió» históricamente y, como tal, se 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 creían detentar la Razón con mayúscula, 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 para pensar el conjunto de la problemática. Resulta 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 respetada 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.

1.2 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 (aun 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 jalonado la Filosofía política, desde Aristóteles a 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 desprovista 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 a partir de 1992, las que comenzaron por la oposición al proyecto inicial de Ley Federal de Educación), no puede deducirse de ello que se crea que existe pertinencia cultural por parte de 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 o minimizarse.

Es este que venimos desarrollando -el de las nuevas condiciones culturales-, 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 CEPAL/UNESCO (1992),⁶ 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 desde el 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, únicamente 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, mostró en su momento muy ricas perspectivas pedagógicas en cuanto a la idea del docente que debiera formarse, y logró sostener singular coherencia en su largo desarrollo (fue luego interrumpido durante la gestión ministerial de Susana Decibe). Sin embargo, en alguna ocasión hemos podido señalar⁷ que tal Plan no parecía 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 su formación. Asumimos por nuestra parte, que este es un problema central para 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 el tema de la devaluación del rol del docente. El cambio de las condiciones de trabajo resulta imprescindible si se quiere revalorizarlo para la sociedad: una tarea mal remunerada es percibida inevitablemente como espacio de fracaso y frustración. Pero esa base sin dudas necesaria, no es de por sí suficiente: además de ella, hay que atender a la pérdida de liderazgo del docente que ha conllevado 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 exclusivamente 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 se representa inevitablemente como un tanto atávico, anacrónico, como si estuviera 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 en que se descrece generalizadamente 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 contenido de una función indelegable y diferente de la asignada a otras instituciones. El ocaso de los intelectuales, es secundariamente asumido como un eclipse también de los docentes, quienes son reproductores en otro nivel de la obra producida por aquellos intelectuales.

1.3 La adolescencia como edad cultural

Nos ocuparemos en este ítem de la adolescencia, no sólo porque es la edad durante la cual el extrañamiento con lo que ofrece el sistema educativo se hace más intenso y evidente; también porque constituye la edad posmoderna por excelencia Obiols et al. (1994), en la que se condensan las características que hoy todas las edades asumen. Se diría que asistimos a una sociedad que se adolescenta, que toma lo adolescente como modelo unívoco.

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»; en realidad, 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 automantenimiento. Todas estas son exigencias «no naturales», propias de los mecanismos de ingreso al mercado laboral en nuestra específica cultura, y también de la institución occidental de la familia monogámica.

Esto remite a la diferencia entre nuestra cultura y las mal 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 drásticamente y de una vez por vía de la ceremonia de iniciación.

Así se explica la reconocida tensión existente entre las funciones sexuales ya maduras para la reproducción y el ejercicio genital, y la restricción cultural para tal ejercicio fuera del matrimonio. Restricción que se perpetúa incluso más allá de los fuertes cambios culturales de las últimas décadas en la conducta sexual, y de la dominante permisividad actual: en cualquier caso, la reproducción humana se hace aceptable exclusivamente dentro de la institución del matrimonio.

La adolescencia es etapa intermedia por definición, signada por esa «moratoria» a que refieren algunos autores como Erikson (1968): una etapa en que se disculpan descompromisos que no se aceptan para 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 por parte de los demás.

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 setenta; 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 el fenómeno en toda su complejidad, 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. Ya no en términos de oposición o lucha de generaciones, como ocurriera en otros tiempos, sino como mutua inconmensurabilidad e incomunicabilidad crecientes en términos de prácticas, valores y discursos.

1.4 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 recomiende 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. Asistimos a un lento desvanecimiento de la pertinencia de lo escolar.

¿Qué escuela hacer? Entendemos que ella 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 abiertamente «posmodernizar la escuela» Obiols et al (1994, p.123),⁸ en una idealización del pasado moderno que presenta a éste 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 videocaseteras en las escuelas: los docentes en ejercicio deberán aprender su manejo, y éste formará parte del curriculum 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 telenovelas; y luego se desconstruirá sus supuestos. De ser así, la escuela se habrá abierto a la capacidad para enfrentarse a los instrumentos propios 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 resulta 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. Lo hicieron, dando un sitio para la experimentación y la salida fuera del edificio, para disponer horarios que no fueran rígidos, sino capaces de adecuarse al tiempo de la subjetividad y el 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 se ubican los alumnos frente a la actividad escolar, y la tendencia mayoritaria 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 en cuestiones 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 de trabajo. Esto debiera hacer 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 hacia la aplicación. También - tal cual se ha planteado con acierto

(ESCUELA “Marina Vilte/CTERA, 1994) - 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 de las escuelas reciban un aprendizaje 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 incomprensibles si no se está en relación directa con esta. No creemos que la enseñanza constituya «un arte», como algunos han insistido en definirla, pero sin duda es un quehacer que exige capacidad comunicativa, manejo de situaciones conflictivas, capacidad para instituir la disciplina en el grupo, y otras habilidades prácticas que la teoría por sí misma, favorece pero no garantiza. Esto es algo muy diferente de afirmar que la teoría no resulta imprescindible como componente de una formación seria; sí 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 auto análisis 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 en tiempos de la presidencia de Menem y 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 (esto fue luego ratificado por la Ley de Educación Superior). 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. Una transformación que al implicar tan marcada readecuación de la función, requiere necesariamente un pormenorizado debate.

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 psicológico resulta decisiva en la formación intelectual de quien va a ser educador. Ciertamente es que no se implica como 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 aun para los docentes mismos. Al respecto, los desconocimientos que suele detectarse por parte de los docentes son muchas veces flagrantes, y ello redundando en prácticas que de manera no intencional, producen efectos lesivos en el equilibrio psíquico de los estudiantes.

2.1 Sentido común y Psicología cognitiva

Hay que superar el sentido común propio de quien se forma para ser docente al comenzar sus estudios. Si ciencia y sentido común están muy alejados entre sí -como propusiera 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 exclusivamente a las teorías del aprendizaje. Es decir, se entiende implícitamente que lo importante para analizar de los sujetos que aprenden, es cuáles son los mecanismos presentes en el específico 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 como teoría. 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 Deleule (1977) - ha estado fuertemente pautado desde la demanda de rendimiento institucional sin tener en cuenta la constitución de la subjetividad en su complejidad de conjunto.

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, ya que esto último 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 posteriormente atender a cómo se liga a esto con 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 (aunque últimamente se ha dado un cierto lugar también a Vigotsky). Bienvenida sea esta tendencia en la medida en que ha reemplazado 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 no siempre suficientemente serias. 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 de que el alumno «participa» en el proceso de aprender.

Sin embargo, en un cierto sentido el nuevo marco conceptual 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 constituida desde el punto de vista de su apoyatura empírica, aun cuando Vigotsky muestre la ventaja de una mayor atención al factor social) 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 secundariamente el yo según la teoría psicoanalítica, no son abordadas, o se las interpreta reductivamente como apéndices derivados de la construcción cognitivista.⁹

Entendemos que se hace 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 puramente definidos por relación a la de-

manda 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 largamente mostrara Freud (1981).¹⁰ 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 psíquicos secundarios no puede desconocer la existencia de los procesos primarios. De lo contrario, los docentes esperarán de los alumnos comportamientos acordes con sus propias expectativas, o 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.

2.2 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 según Klineberg (1975) y Salomon (1964): resulta externa al contenido del objeto por trabajar en cada caso, con lo cual alguien podría tener la ilusión de que puede motivarse al alumno a aceptar aun lo doloroso o lo desagradable. Tan débil como ella es la noción de **refuerzo** del behaviorismo que, bien lo mostró Chomsky (1975) haría suponer que reforzando positivamente lo desagradable, esto podría gradualmente comenzar a ser percibido como agradable.

La noción misma de conocimiento tiene que ser repensada asumiendo la existencia de lo inconsciente. Si es así, se advertirá que el recurso para 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, o cuanto menos interesante; 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 pasible de carga libidinal, de un cierto placer por el marco vivencial en que se inscribe, 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 que se dan 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 y enmarcamientos propios de la Psicología del aprendizaje. Sin este bagaje al que apelamos, la comprensión por quienes serán docentes respecto 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). Ciertamente es que hoy lo posmoderno ofrece poco espacio a esta conformación Obiols et al (1994); Rojas y Sternbach (1992); pero en cualquier caso, se hace 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 heteroexigencia como el **summum** de los bienes éticos y humanistas.

Es este un tema de importancia, que hemos desarrollado largamente en otro sitio (FOLLARI, 1997). 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 claramente 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 éste en sentido amplio. Una educación para el superyó y el rígido ideal resulta altamente indeseable, como por su parte lo sería también aquella 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 intolerancia.

Todo esto debe ser trabajado y conocido por quienes llegan a la docencia y también por los docentes en ejercicio, a través de sus cursos u otras actividades de perfeccionamiento. En la actualidad no hay visos de que haya disposición al respecto; el consabido rechazo hacia el psicoanálisis desde sectores culturalmente tradicionalistas es uno de los impedimentos a superar. Pero no puede permanecer por más tiempo en el desconocimiento de estos fenómenos; es de advertir que de hacerlo estaríamos ignorando funciones **estructurantes** de lo psíquico en los alumnos, las que operan fuertemente en la escuela. Tal ignorancia implicaría condenar a los docentes a producir a ciegas diferentes 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 realizado en Buenos Aires) 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: acordamos 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. La construcción del docente como intelectual debe irse produciendo, pero está lejos de cristalizarse en nuestros países latinoamericanos.

3.1 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 la Argentina, 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, aun 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 aun en referencia a su propia práctica áulica (es esta una tendencia que ha disminuido levemente en los últimos años por la inclusión de postgrados en Docencia Universitaria). 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. A menudo se supone que basta ser buen científico para ser consecuentemente buen docente. Es de señalar que el desprestigio 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 acopios 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 exclusivamente instrumental.

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 desprestigio global 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, para ocuparse exclusivamente de los procedimientos de su enseñanza y aprendizaje.

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 recíprocamente desde allí hacia las Universidades. Y si bien a partir de la Reforma educativa se indujo a procesos de perfeccionamiento docente en los que participaron universitarios como coordinadores y docentes, la separación sigue existiendo, dado que incluso en los concursos que se llamó para presentación de propuestas por parte de universitarios, rara vez se presentaron los que tienen más alto nivel académico o escalafonario.

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 receptan y resignifican 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 período 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. Con la Reforma educativa se ha privilegiado los profesorado desde los Institutos terciarios, y se los ha restringido en las Universidades. Ello está unificando en la actualidad los procesos de formación, pero al costo de que se resiente un tanto la formación en las disciplinas específicas (la Matemática, la Química, etc.)

Desde el documento ministerial donde se planteara inicialmente la fundación de la Red Federal de Formación Docente Continua (1995) se debiera haber atendido más a esta problemática, al menos en cuanto a

tres ángulos de suyo imprescindibles: a. La estipulación de condiciones por las cuales se diera 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 problemático que no se haya enfatizado este punto. b. La coordinación de actividades entre terciarios y universidades, que no estuvo contemplada suficientemente. No se trata sólo de que en ambos casos se otorgara igual nivel relativo a lo pedagógico respecto de lo disciplinar - lo cual de por sí ya es una problemática de mucha importancia -; también se debió hacer que, más allá de los diseños curriculares equivalentes para ambos tipos de instituciones, se consiguiera que estas culturas diferenciadas se entrecruzaran; que se mezclaran 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 trataba de establecer fácticamente mecanismos específicos de coordinación interinstitucional, planteados alguna vez en el Programa de Transformación de la Formación Docente, pero finalmente no implementados con fluidez. c. Hubo poco espacio en el diseño curricular establecido, para las disciplinas específicas para las cuales van a formarse aquellos que se preparen para trabajar en el tercer ciclo de la EGB o en el polimodal. Es cierto que estamos formando **do-centes**; 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 propio de las universidades se mantendrá; pero sin duda el inconveniente principal reside en que nadie puede ser buen promotor de aprendizajes en áreas temáticas que no domina con suficiente solidez y familiaridad.

3.2 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 equivalente con 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 un 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 Kuhn (1980), y también la de Bachelard (1979; 1980), este último dentro de una tradición diferente.

La ciencia es provisional, conjetural, 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 stricto* 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),¹¹ 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 inicial de presentaciones al Programa de Incentivos en la Universidad estuvo por debajo del 10% de los profesores de la planta entonces existente (luego aumentó drásticamente, pero fue por el debilitamiento de los requisitos planteados al comienzo). 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:

- a) 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 de 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 pesquiza, 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;¹² 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 educación como objeto de trabajo teórico.

- b) 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 preestablecida» 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:

- a) Si se trata de enseñar a que los alumnos pesquisen, ya hemos mostrado que esto es algo diferente de la investigación misma;
- b) 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;
- c) El docente no va a obrar como investigador en su tarea habitual. A lo sumo, podrá realizar pesquizas 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 áulica e institucional deben ser ofrecidas en el curriculum 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 a mediados de los años noventas. 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 recursos 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 especializados que resultaban necesarios, no siempre podían ser cubiertos acabadamente por los propios docentes.

Tal vez haga falta una revalorización de lo docente como tal, que no requiera del auxilio de la investigación para justificarse. La docencia, si está basada en el conocimiento estricto tanto de los contenidos como de los procesos pedagógicos, es por sí misma suficientemente compleja para no necesitar aditamentos. Habrá, en consecuencia, que ir superando la desvalorización social que se ha instaurado sobre la profesión. Y para

ello se requiere, sin duda, una mejor remuneración del personal docente. Pero ello está lejos de ser suficiente: debiera ser sólo la base de una reivindicación del rol, de su importancia social y su peso estratégico. Nada de esto se dará automáticamente, hay que mejorar las prácticas docentes para aumentar su prestigio relativo: pero ello está en el campo de lo realizable. Una larga tradición en Argentina hizo de la educación motor de la cultura y del desarrollo, desde fines del siglo XIX. Y en los albores del nuevo milenio, cabe reconstruir aquella mística y aquella relevancia social. La figura de los alumnos, su mirada cotidiana y su renovada presencia, pueden ser la base de sentido desde la cual reconstruir una identidad histórica que requiere una nueva afirmación.

Notas

- 1 Es el título que un autor argentino utilizó para un libro que intenta tematizar la cuestión.
- 2 Ver VATTIMO, G., 1987 y 1986; LYOTARD, J-F., 1990 y 1990a.
- 3 Ver GARCIA, 1990; OSCAR, 1992.
- 4 Ver HABERMAS, 1989 y 1990; FINKIELKRAUT, 1990.
- 5 Ver OBIOLS y Di SEGNI, 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.
- 6 La posición que ese difundido texto sostiene, está largamente discutida en otro artículo, al referirnos a las relaciones no lineales entre el mundo de la educación y el acceso a los puestos de trabajo.
- 7 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.
- 8 En otro trabajo anatemo 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.

- 9 Conferencias de las Jornadas de homenaje a Piaget realizadas en la Universidad Nacional de Rosario en setiembre de 1990.
- 10 Hemos desarrollado largamente esta problemática en FOLLARI, 1997.
- 11 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.
- 12 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 veinte: BERNFELD, (1975).

Referências

- ASCH, S. *Psicología social*, Buenos Aires: Eudeba, 1964.
- BACHELARD, G. *El compromiso racionalista*. México D.F.: Siglo XXI, 1980.
- BACHELARD, G. *La formación del espíritu científico*. México D.F.: Siglo XXI, 1979.
- BAUDRILLARD, J. *El otro por sí mismo*, Barcelona: Anagrama, 1988.
- BERNFELD, S. *Sísifo, o los límites de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1975.
- CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL/UNESCO, 1992.
- CHOMSKY, N. *Psicología e ideología*. In: Por razones de Estado, Barcelona: Ariel, 1975.
- DELEULE, D. *La psicología, mito científico*. Barcelona: Anagrama, 1977.
- ERIKSON, E. *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós, 1968.
- Perspectiva. Florianópolis, v.19, n.2, p. 295-330, jul./dez.2001

- ESCUELA «Marina Vilte»/CTERA. *Aportes de los trabajadores de la educación al debate sobre formación docente*. Buenos Aires: [s.n], 1994. (Lectura crítica del docum. serie A-núm. 9 «Red Federal de Formación Docente continua»).
- FINKIELKRAUT, A. *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama, 1990.
- FOLLARI, R. *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Lugar editorial, 1997.
- FOLLARI, R. *¿Ocaso de la escuela?* Buenos Aires: Magisterio, 1996.
- FOLLARI, R. Acerca de Jean Piaget, el último enciclopédico. In: AEBLI, H. et al. *Homenaje a Jean Piaget*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario (Argentina), 1992.
- FOLLARI, R. *Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina*. Buenos Aires: Aique/Rei/IDEAS, 1990.
- FREUD, S. El malestar en la cultura. In: BRAUNSTEIN, N. (Comp.) *A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud*. México D.F.: Siglo XXI, 1981.
- GARCÍA C. N. *Culturas híbridas*, Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México D.F.: Grijalbo, 1990.
- HABERMAS, J. *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Taurus, 1989.
- HABERMAS, J. *Pensamiento post-metafísico*. México D.F.: Taurus, 1990.
- KLINBERG, O. *Psicología social*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1975.
- KUHN, T. *La estructura de las revoluciones científicas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1980.
- LANDI, O. *Devórame otra vez*, Qué hizo la televisión con la gente, qué hace la gente con la televisión. Buenos Aires: Planeta, 1992.
- LIPOVETSKI, G. *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Anagrama, 1990.
- LIPOVETSKI, G. *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama, 1986.
- LYOTARD, J-F. *La condición posmoderna*. Buenos Aires: Rei, 1990.
- LYOTARD, J-F. *La posmodernidad explicada a los niños*. Barcelona: Gedisa, 1990a.
- OBIOLS, G.; DI SEGNI, S. O. *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires: Kapelusz, 1994.
- ROJAS, M. C.; STERNBACH, S. Sujeto y posmodernidad: el malestar en la cultura actual, *Revista Actualidad psicológica*. Buenos Aires, n. 186, abr. 1992.

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.
VATTIMO, G. *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa, 1987.
VATTIMO, G. *Las aventuras de la diferencia: pensar después de Nietzsche y Heidegger*. Barcelona: Península, 1986.

Abstract:

*This article aims to portray the most decisive challenges put forward by Argentina's Federal Law of Education concerning the training and the action of teachers. With this in mind, special attention will be paid to the social-cultural environment of these policies, which more than an external **context** are indeed the solid ground that makes possible the apprehension of the educational process and the school system.*

Keywords:

educational policies; teachers' education and agency; cultural crisis.

Resumen:

*En el presente ensayo buscamos caracterizar 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 argentina. Lo haremos atendiendo especialmente a las condiciones socioculturales en que esta política se inscribe, las cuales más que un **contexto** exterior a las instituciones escolares constituyen más bien su suelo real, sin cuya intelección sería inaprensible lo que sucede en el ámbito educativo.*

Palabras claves:

política educativa; formación y acción docente; crisis cultural.

Roberto A. Follari
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales,
Universidad Nacional de Cuyo
Parque G Fral
San Martín, Mendoza (Rep.Argentina)
robfolari@ciudad.com.ar

Recebido em:12/03/2001
Aprovado em:09/05/2001