



La formación docente en cuestión: política y pedagogía

María Cristina Davini

PAIDÓS CUESTIONES DE EDUCACIÓN

TRADICIONES EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES Y SUS PRESENCIAS ACTUALES

No hay ya más caminos seguros. Sólo hay posibilidades efímeras para que pensemos a través del pasado, para que examinemos las historias sedimentadas que constituyen lo que somos y nos podamos insertar en el presente para luchar por una sociedad mejor.

HENRY GIROUX, 1992, pág. 18

Los debates y las propuestas en torno a la formación de los docentes y a su perfeccionamiento tienden a emerger con fuerza en los momentos más críticos, sea por la insatisfacción respecto de los logros de la escuela, sea por procesos de cambio político.

En cualquiera de los casos y de los proyectos, los debates tienden, a lo largo de la historia, a concretar procesos reformistas en el sistema, pretendiendo inaugurar una nueva etapa.

En algún momento los docentes han participado activamente de estos movimientos, a través de organizaciones de clase, de asociaciones o grupos comunitarios; en otros, han asistido a las reformas

más bien en posición de espectadores. Pero, en cualquier situación, los docentes son actores directos en la escuela, lo que viabiliza asumir comportamientos de sumisión o de autonomía, expresados a veces en resistencia pasiva.

Sin embargo, estos movimientos hacia los cambios operan sobre tradiciones anteriores, encarnadas en los sujetos y en las instituciones, que muchas veces las nuevas reformas acaban reforzando. No es cierto que no haya "nada nuevo bajo el sol", pero tampoco es verdad que cada proyecto instaure el nacimiento de lo nuevo.

Comprender estas tradiciones, sus conflictos y sus reformulaciones, insertas en nuevas situaciones, permitiría adoptar criterios más claros y distintos. Se trata, entonces, de comprender el presente a través de un rastreo del pasado.

Entendemos por *tradiciones* en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones.

Producto de intereses sociales y políticos y de pujas en el interior de los grupos, las diversas tradiciones conviven en el presente expresando acuerdos y desacuerdos, intereses mutuos, conflictos latentes o expresados en debates "racionales". Pero su supervivencia se manifiesta en su forma de persistir en las imágenes sociales de la docencia y en las prácticas escolares.

Si bien algunas tradiciones han sido prototípicas respecto de la formación de docentes para un determinado nivel de enseñanza (maestros de enseñanza básica o profesores), ello no ha impedido que sus postulados centrales estén presentes en la formación para los otros niveles.

Junto a ellas, pueden identificarse *otras tendencias que no han llegado a consolidarse en tradiciones* ni materializarse en

formas institucionales y curriculares de formación. Éstas circulan entre los docentes a nivel del discurso, y tienen mucha dificultad para orientar las prácticas, absorbidas por la fuerza de las tradiciones.

Reflexionar sobre estas tradiciones es un ejercicio útil para comprender dónde estamos situados e identificar nuestras propias argumentaciones y nuestros propios compromisos. También para comprender los procesos de reforma y nuestra acción en ellos.

LA TRADICIÓN NORMALIZADORA-DISCIPLINADORA:

EL BUEN MAESTRO

Si bien siempre hubo personas dedicadas a las tareas de enseñar, el origen histórico de los programas de formación de los docentes está unido a la conformación y el desarrollo de los sistemas educativos modernos. La organización de la escuela de masas, coherente y necesaria para la consolidación de las naciones modernas y de los proyectos político-económicos y sociales de sus dirigentes, requirió de la preparación de personal idóneo que condujese la acción escolar.

En Europa y Estados Unidos este proceso fue resultante del desarrollo de la incipiente industrialización y sus correlatos de olas migratorias del ámbito rural a las ciudades. Los bolsones de miseria urbana que fueron formándose, los profundos cambios en las costumbres o en los procesos de trabajo y aun los problemas de salud pública fueron modificando de manera profunda la cultura y las relaciones sociales. Cuando la filantropía del siglo XIX descubrió la miseria indiferenciada de la ciudad, la marginalidad y los comportamientos "disolutos", introdujo la maquinaria pedagógica con el fin de "normalizarla" (Jones, 1993).

Al principio fue el sistema lancasteriano, con "monitores-instructores" que enseñaban "a los gritos" en las fábricas, luchando

contra el ruido de las máquinas. Posteriormente, el "buen maestro" como ejemplo moral para estas masas "díscolas".¹

En la Argentina, el Estado fue el encargado de crear las condiciones de "homogeneidad" para que la sociedad civil se conformase. Asumiendo la posición de "Estado educador", actuó en función del proyecto y bajo la conducción de las elites agraria y urbana responsables de la integración económica del país al capitalismo, a través de la agroexportación (Halperín Donghi, 1986; Puiggrós, 1990; Braslavsky, 1986).

En este marco, la conformación del sistema educativo y la preparación de sus articuladores —los docentes— representaron instrumentos privilegiados. El proyecto educativo liberal se centró, así, en la formación del "ciudadano" con misión de neto corte civilizador, no sólo respecto de la "barbarie" autóctona sino también de la presencia de trabajadores inmigrantes extranjeros.

La empresa educativa se orientó, desde entonces, mucho más hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas poblacionales que a la formación de habilidades o al desarrollo del pensamiento o del conocimiento.

La investigación de Alliaud (1993) muestra que, si bien se insistió en la imagen del docente como difusor de la cultura, cabe destacar que esta "cultura" se definió por la inculcación de formas de comportamiento y por el conocimiento mínimo básico, susceptible de ser enseñado y considerado "útil" para las grandes mayorías. En general, este saber ha estado expresado en forma de normas universalistas, fórmulas, valores y principios requeridos para actuar en el nuevo "orden". Al mismo tiempo, el maestro era el encargado de impulsar y concretar en la comunidad las campañas de salud pública y diversas acciones de control social.

1. Fernández Enguita (1990) hace referencia al pensamiento ambivalente de la burguesía de la época con respecto a la educación del pueblo. Por un lado, ella era necesaria para afianzar el nuevo orden; por el otro, les resultaba peligroso instruir demasiado a estos grupos, generando ambiciones de emancipación contrarias a sus intereses.

Definido el papel del maestro como encargado de difundir un nuevo mensaje tendiente a realizar la asimilación simbólica de las nuevas clases populares y la integración moral contra las diferencias regionales o familiares, la tarea de enseñar consistía en [...] la simple difusión de saberes generales. Por lo tanto, el maestro, al igual que el sacerdote, necesitaba para llevar a cabo su función civilizadora (casi misionera), la creencia [...] en las posibilidades redentoras del nuevo mensaje (Alliaud, 1993, pág. 136).

La consolidación de tal proyecto tuvo en la filosofía positivista un aliado fundamental a través de las nociones de "orden y progreso", de laicización de la enseñanza y de organización de un sistema de instrucción pública. La asimilación de ideas extranjeras fue sinónimo de modernización y de distanciamiento de las tradiciones arcaicas, como visión universalista del mundo y sustento ideológico de la nueva nación (Korn, 1980).

Aunque la influencia doctrinaria del positivismo es la base de esta tradición, el espiritualismo pedagógico —corriente ideológica que posteriormente polemizó con el positivismo por su visión laicista del mundo— reforzó los rasgos centrales de la tradición normalizadora, por el papel fundamentalmente moralizador y socializador que le asignaba al docente.

La maestra normal, pues, llena entre nosotros una visión muy modesta. [...] Pero siendo tan modesta, es de la mayor importancia. Nuestra misión es hacer, por medio de los niños, un pueblo moral, culto, limpio y despabilado. [...] Si son más generosos, más sufridos, más constantes para el trabajo, más amables, más aseados, [...] de mejores sentimientos, de voluntad más resuelta y saben algunas cosas útiles que antes ignoraban, nuestra obra habrá sido buena.

(Victorina Malharro, citada en Robredo, M. Ercilia, *El pensamiento vivo de una maestra*, Buenos Aires, s/edición, 1966).

Como continuidad y correlato de la educación familiar, la ocupación fue rápidamente definida como femenina, dentro de un discurso tutelar: apoyo, ayuda, segunda madre. Pero, como el modelo

de familia tradicional indica, la presencia del hombre se hacía sentir en los últimos grados de la escuela primaria y en los cargos de dirección escolar, dejando todo el resto de la acción a la mujer.

Así, ya en 1914 los datos hablan de un 85 % de mujeres en la docencia, un elevado porcentaje que se mantuvo a lo largo del siglo y que llega a un 91% en la actualidad. A diferencia de otros países (Canadá, Estados Unidos, Reino Unido), en la Argentina la docencia como trabajo en un sistema educativo "nace" femenina. [...] Una política fundada en las "naturales" dotes para el trato con los niños y la dependencia económica de un hombre de la "madre educadora" (Morgade, 1992, pág. 35).

En este proceso se desarrollan los orígenes de la docencia argentina como grupo social y ocupacional. A través de la acción del Estado, se diseminan por todo el país las escuelas normales dirigidas a preparar a este personal dentro del nivel de enseñanza media o secundaria. La ubicación de esta formación dentro del nivel medio evidencia que su enfoque sustantivo no se expresaba en la búsqueda de profesionales de alta formación científico-técnica sino en la conformación de una "legión de maestros patrioter" (Alliaud, 1993). Compenetrados con la misión de construir los cimientos de la nueva nación, con profunda autoestima y valoración social, la docencia adoptó una actitud de entrega personal, que nadie mejor que las mujeres pueden hacer.

El aparato de instrucción pública y su "peso" sociocultural delinearon la visión de la educación como proceso de *socialización* o de *endoculturación*, transmisor de patrones de comportamiento, pensamiento y valoración, y a la escuela como un hipersistema capaz de consolidar matrices ideológicas sin gran consistencia lógica pero dotadas de una gran carga afectiva.

Es importante destacar los aportes que estas legiones de docentes han realizado en el sistema de instrucción pública, sus niveles de compromiso con la escuela y los alumnos, y las experiencias significativas realizadas. Algunos han alcanzado trascendencia

pública, pero muchos otros han aportado diariamente con su trabajo silencioso.

También cabe destacar que la "impronta" que conformó el trabajo de estos docentes estuvo sustentada en una profunda *utopía* que dirigía, como un timón, sus proyectos escolares. La búsqueda bien intencionada de progreso de las grandes mayorías, la entrega al ser en desarrollo, la creencia en un mundo moderno mejor, atravesaban su práctica.

Junto a ello y a pesar de que nunca contaron con recompensas materiales acordes con su esfuerzo, los acompañó un reconocimiento social y simbólico del valor de su trabajo.

Si bien el origen de esta tradición se asentó en una utopía comprometida con un cambio social, su marcado *carácter civilizador* reforzó la dimensión de inculcación ideológica de un universo cultural que se imponía a los sujetos como el único legítimo y, por lo tanto, negador de los universos culturales exteriores a la escuela. La escuela fue, así, concebida como el ámbito del saber, restringiéndose a sus espacios la noción de la cultura.²

De este modo, se implanta socialmente la visión de la función docente como factor de disciplinamiento (en el sentido de Foucault, 1989; 1987), para la formación del carácter a través de toda una gama de premios y castigos —tangibles o simbólicos— como base del comportamiento socioprofesional.

Esta tradición no se restringe solamente a "normalizar" el comportamiento de los "niños" sino que se constituye en mandato social que atraviesa toda la lógica de formación y de trabajo de los docentes. Ella se expresa hasta hoy en el *discurso prescriptivo* que

2. Pierre Bourdieu (1970; trad. cast. 1977) caracteriza este trabajo pedagógico como de inculcación de un arbitrario cultural ocultando qué es un "arbitrario", es decir un producto de las relaciones culturales de dominación. A su vez, Margaret Mead (1970), desde la antropología cultural, denuncia la manipulación técnica de la cultura de los otros grupos como una forma de *etnocentrismo*, en especial en las modernas civilizaciones urbano-industriales, encubierta por el mito de la inmadurez y de la cultura "universal".

indica todo lo que el docente "debe ser", como modelo, como ejemplo, como símbolo, sobre la trascendencia de su función social, y muchos más "dictámenes" de actuación.

La tradición normalizadora-disciplinadora (de los alumnos y de los docentes) sigue presente en la actualidad, tanto en los estilos objetivados de formación inicial como en el desarrollo de los puestos de trabajo y en las imágenes sociales circulantes. Ellos definen la imagen del "buen maestro" cuya permanencia ha contribuido a debilitar las propuestas de desarrollo socioprofesional y laboral de la docencia. Aunque en su origen esta tradición se consolida especialmente en la formación de docentes para la escuela primaria, sus rasgos centrales se extienden a la imagen del "buen docente", con independencia de su actuación en un nivel determinado de enseñanza.

Si bien sus rasgos básicos han sido reforzados por procesos sociales de la evolución histórica posterior, pueden identificarse algunos resultados en el presente de esta matriz histórica.

Entre estos rasgos se destaca una oferta de formación docente de carácter instrumental, ligada al "saber hacer", al manejo de materiales y rutinas escolares, con débil formación teórica y disciplinaria; predomina una visión utilitarista de la formación: un mínimo saber básico y de técnicas de aula, sin mayor cuestionamiento de sus enfoques, paradigmas e intereses.

Posteriores acciones de reforma no han conseguido remover estos puntos enquistados. El pasaje al nivel terciario de la formación del magisterio, ocurrido en 1969 bajo la conducción política del gobierno militar, no fue condición suficiente para alcanzar una formación más avanzada.

Así se mantuvieron las características del pensamiento normalizador. Éste ha colaborado con la tendencia a manejarse a través de "modelos" a los cuales los sujetos deberían adaptarse dentro del enfoque socializador y disciplinario. Ello ha dificultado perceptualmente la observación y la aceptación de las diferencias o de lo distinto. En tal caso, lo diferente es tratado como el "desvío" del

modelo, cuestión muy problemática cuando se trata de la acción escolar que trata con poblaciones socialmente heterogéneas.

Ello ha contribuido a fomentar la idea de una "escuela ilusoria", y se consolida una escuela cargada de símbolos abstractos, rituales y rutinas homogeneizadoras. El problema estriba en que la homogeneidad social, cultural e interindividual no existe, y al distanciarse de lo "distinto" se pierde el diálogo de la pedagogía, que supone siempre una relación entre sujetos diferentes.

La tendencia a "modelizar" la realidad y a manejarse con estereotipos (Carrizales, 1988) tiene su correlato en concebir al docente como responsable de ser el ejemplo o modelo, impulsando acciones de entrega personal. Ello ha dificultado durante muchas décadas su autopercepción como trabajadores, dentro de un discurso de desinterés material.

Coherente con este discurso y como correlato de su origen histórico en la constitución del "Estado docente", esta tradición ha marcado el disciplinamiento de maestros y profesores respecto de las normas prescriptivas emanadas del aparato estatal. Ello ha dado a la docencia mucho más la imagen de funcionarios de Estado que la de categoría profesional.

La utopía civilizadora emancipadora que fue origen de esta tradición se fue perdiendo a lo largo del tiempo en un país atravesado por luchas políticas y con profundo deterioro de sus instituciones públicas. La progresiva burocratización posterior acabó incentivando la función reproductora de la educación, en detrimento de su función transformadora.

En esta línea, suele circular en los discursos la nostalgia respecto de la formación del antiguo normalismo. Tal vez la frecuente expresión de nostalgia por lo "perdido" tenga que ver mucho más con la pérdida de un proyecto social y educativo compartido y asumido por la sociedad que con los propios méritos de aquella formación o con la intención de conservarla.

Otro factor de significativa importancia en la nostalgia del pasado puede encontrarse en el fuerte descenso en el prestigio y *status*

social de la ocupación docente. El deterioro de las condiciones laborales y el descenso de la valoración social en que se ha sumido la tarea no son cuestiones desestimables.

Hoy el docente se encuentra desprotegido respecto de aquella paternalidad del Estado originario, enfrentado a profundas problemáticas sociales en las escuelas donde actúa y siendo permanentemente cuestionado. Con escasas herramientas materiales y técnicas para atender los desafíos de la escuela, se ha ido minando su autoestima, cuestión ésta muy peligrosa pues, como el efecto Pigmalión, la autodesvalorización determina en gran medida el nivel de los logros personales.

En este cuadro, el permanente reclamo de los docentes respecto de que no pueden actuar en un sentido u otro si las "autoridades" del gobierno escolar no dictan las normas correspondientes, puede entenderse como la continuidad del rasgo disciplinador que los constituye en "grupos sujetos" o como la demanda por la definición de un proyecto social educativo. O puede también significar la exigencia "formal" de normas para, dentro de los espacios de su autonomía relativa, no cumplirlas: finalmente, el contrato social educativo del proyecto instaurador ya está agotado.

Como mecanismos de defensa, autolegitimación y resistencia, la docencia ha privilegiado el compromiso afectivo con los alumnos (en lugar del disciplinamiento), a quienes entrega innumerables esfuerzos, y el rescate del discurso vocacionista que estructura la unidad de la categoría laboral, pero dirigido a la tarea y no al servicio del proyecto del Estado. Con ello, las improntas de origen se sostienen dentro de una escuela en crisis y con un trabajo docente en situación de riesgo (Almandoz y Cigliutti, 1992).

LA TRADICIÓN ACADÉMICA: EL DOCENTE ENSEÑANTE

Desde que existen las instituciones escolares y se constituyeron los programas de formación de los docentes ha ido perfilándose

nítidamente la tradición académica, que se distingue de la tradición anterior respecto de dos cuestiones básicas:

- lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan;
- la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aun obstaculiza la formación de los docentes.

A nivel internacional, esta posición ha sido sustentada por Flexner (1930), especialista que ha tenido una notable influencia en el pensamiento estadounidense y latinoamericano en materia de formación académico-profesional y currículum universitario. Durante mucho tiempo Flexner y sus seguidores insistieron en la necesidad de que el docente fuera una persona con profundos conocimientos disciplinarios en la materia que enseña, como el modelo de los estudios en la física, la química o la ciencia política.

Pero la mayor parte de los embates de esta tradición, a nivel internacional, se dirigieron a cuestionar los cursos de formación pedagógica considerados triviales, sin rigor científico, destinados a "ahuyentar la inteligencia". Tales conocimientos —plantan— podrían conseguirse en la práctica, en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación y "sentido común" conseguiría orientar la enseñanza, sin la pérdida de tiempo de los cursos "vagos" y "repetitivos" de la formación pedagógica (Liston y Zeichner, 1993).

Aunque muchas de estas críticas tengan asidero en la práctica, lo cierto es que la baja calidad no es problema exclusivo de los cursos pedagógicos, sino que puede extenderse a la formación en la disciplina específica.

Sin embargo, es visible la influencia del pensamiento positivista que subyace a estas posiciones, que considera a las ciencias cuantitativo-experimentales como modelos del conocimiento sustantivo. Este paradigma ha sido sostenido en los ámbitos académicos

universitarios, que en Estados Unidos y Europa son los encargados de la formación de los docentes.

Por detrás de la defensa del enfoque académico se asienta un conflicto corporativo entre los grupos de expertos, los pedagogos y los docentes por tener el control de la enseñanza. Como afirma Bernstein (1980):

[...] las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye y evalúa el conocimiento educativo considerado público, refleja la distribución de poder y los principios de control social (pág. 47).

En la Argentina, esta tradición tiene sus orígenes también en la enseñanza universitaria que, hasta comienzos de este siglo, tenía el monopolio de la formación de profesores para la enseñanza media y, evidentemente, de los profesores de la universidad. Por entonces, se entabló una batalla por la legitimación de la docencia para el nivel medio entre los universitarios y los profesores graduados de institutos terciarios, fundados a partir del Instituto Nacional del Profesorado Secundario.

Esta puja, tal como muestra Pinkasz (1992) responde a un conflicto de poder, resultante de la expansión cuantitativa de la escuela media y, por ende, del acceso de la clase media a niveles más altos de enseñanza. Los graduados universitarios (o “doctores”) reivindicaban como atributos legítimos de la docencia la “ilustración” y el “talento” (capital cultural de la clase alta). Por otro lado, los profesores secundarios sostenían el valor de la formación profesional específica y la necesidad de reglamentarla evitando los “favores políticos” en la distribución de cargos.

Sostenemos que el nuevo grupo ocupacional que reivindica la profesionalización del docente se diferencia del anterior por su origen de clase [...] El conflicto entre dos tipos específicos de capital cultural dentro del campo no debe interpretarse, por lo tanto, como una mera disputa ocupacional entre profesionales y no profesiona-

les, sino como disputa entre dos sujetos sociales que poseen capitales culturales diferentes. El nacimiento de la profesión del profesor secundario debe ser leído en esta clave [...] (Pinkasz, 1992, págs. 67/68).

Mucho ha ocurrido desde entonces. Pero la falta de una definición política para la enseñanza media y para la formación de profesores unida a las sucesivas dictaduras, con su correlato de control ideológico y del saber, han retrasado la evolución de la formación de profesores tanto en los institutos terciarios como en las universidades. La discusión de nuevas propuestas queda, así, postergada sin superar los conflictos de origen.

La tradición académica, como producto de la racionalidad positivista en la que se funda, continúa sosteniendo una desvalorización del conocimiento pedagógico y la creencia en la neutralidad de la ciencia. De hecho, el conocimiento pedagógico —por someterse durante décadas a dicha racionalidad— se ha ido constituyendo mucho más como un cúmulo de teorías aisladas, con baja producción en la constitución de su objeto.

Al mismo tiempo, la escasa autonomía de la producción intelectual en educación respecto del poder político —sea para cuestionarlo, sea para servirlo— ha colaborado con la debilidad del debate pedagógico, llegando incluso a silenciarlo (Paviglianitti, 1991). De esta forma, se acaba relegando la cuestión pedagógica a la resolución de problemas instrumentales en el aula —demandada por las instancias de gobierno para la ejecución de las reformas— o de arreglos metodológicos a problemas que, muchas veces, ocultan determinaciones políticas o sociales.

La tradición académica ha tenido un rebrote en nuestro medio en los últimos tiempos, alrededor del debate sobre el vaciamiento de contenidos de la escuela, sobre su atraso relativo en cuanto a los saberes “socialmente significativos” que deberían incorporarse a aquélla. Con ello, tal enfoque ha ido avanzando paulatinamente

hacia la búsqueda de un discurso hegemónico para la formación de los docentes de todos los niveles y no solamente para la escuela media.

En la década del 80, este discurso vino de la mano de los proyectos democratizadores de la escuela que había sido atravesada hasta su "capilaridad" (según la expresión de O'Donnell, 1972) por los regímenes burocrático-autoritarios. Las dictaduras en la Argentina, y en especial la instaurada a partir de 1976, sometieron a la escuela y a la formación de los docentes a una suerte de oscurantismo a través del control ideológico y de las fuentes de conocimiento.

Pero, además del valor de la discusión político-cultural sobre esta dominación, un punto de inflexión importante que viabilizó la recuperación del discurso de la tradición académica fue la influencia que tuvieron en el país las posiciones del intelectual brasileño Dermeval Saviani, de profusa circulación en nuestro medio —al menos en los ámbitos universitarios—, decisiva en la formación de los discursos.

En un ya muy difundido trabajo, Saviani (1987, trad. cast.) sostiene que la pedagogía tradicional, centrada en la inculcación del conocimiento a través de la expansión del sistema escolar de masas, aun contra la voluntad del alumno y a través de la disciplina y la autoridad, fue la pedagogía más democrática, pues difundió el conocimiento científico y la cultura a las mayorías. Entre tanto, define como antidemocrática la pedagogía de la Escuela Nueva o Escuela Activa porque, al haberse centrado en los intereses del niño y en el juego, obstaculizó el acceso de la población al saber de la humanidad. Finalmente, designa los métodos de la pedagogía nueva como "pseudocientíficos".³

3. Contextualizando este discurso, es importante destacar que se inscribe en las luchas políticas de la izquierda brasileña tradicional respecto de la prédica de Paulo Freire y sus seguidores, quienes centraron el debate en la crítica a la opresión de la educación "bancaria", proponiendo una "educación liberadora" o concienciadora.

En realidad habría que indagar, a partir de estas posiciones, acerca de qué conocimiento científico-cultural diseminó entre las grandes mayorías de la población la escuela básica tradicional, atravesada por la tradición normalizadora/disciplinadora tratada anteriormente. Al menos en el país, este saber fue básico —mínimo— instrumental, envuelto en ritos y normas de comportamiento homogeneizadores. Tampoco cabe adjudicar los "atrasos en el saber" a la pedagogía nueva o activa que, según indican los estudios y la práctica directa, sólo permaneció en el imaginario o en el discurso de los docentes.⁴

Pero en un contexto de aislamiento cultural posdictadura y de fuerte apego al pensamiento positivista, el énfasis en la revisión de los contenidos científico-culturales en la escuela fue rápidamente diseminado por distintos trabajos especializados. La producción escrita fue abundante en este sentido, y creó las bases de un consenso (Braslavsky, 1986; Filmus y Braslavsky, 1988; Frigerio, Lanza, Liendro, Entel y Braslavsky, 1992; Tenti, 1992; entre muchos otros).

La presencia de estos planteos es importante, dado el abandono anterior de estas cuestiones en el desarrollo de la escuela y la formación de los docentes. Aún más, sería deseable que pudieran instaurar un sistema de permanente debate y ajuste acerca de qué se enseña en las escuelas, dentro de un enfoque de política cultural.

Es evidente que enseñar contenidos constituye un componente importante de la labor docente. Sea cual fuere su organización en el currículum escolar (disciplinaria, temática, interdisciplinaria, práctica, por problemas), los docentes deberían dominar los contenidos que enseñan. En otros términos, nadie enseña realmente aquello que no conoce en verdad. Y lo cierto es que muy poco se

4. Más allá de la observación directa, Nicoletti (1983; tesis de doctorado) muestra por investigación empírica sistemática que los docentes "dicen" adherir a los principios de la Escuela Nueva o a los principios derivados de la psicología piagetiana pero enseñan en el aula con los más puros procedimientos de la escuela tradicional. Otros estudios (Rockwell, 1981; McLaren, 1992) muestran el predominio de los rituales escolares en las aulas.

ha hecho para que los docentes se formen dominando efectivamente los contenidos de su ciencia.

Sin embargo, existen indicios preocupantes de las derivaciones de estas propuestas para la formación y el trabajo de los docentes. La primera reside en que se apoyen proyectos reformistas de "una sola nota", dejando inalteradas las cuestiones sustantivas que enmarcan la enseñanza, tales como las condiciones de trabajo docente y la organización de la escuela.

La segunda consiste en una tendencia a obturar el debate pedagógico, por lo que éste queda relegado a propuestas de instrumentación didáctica de las distintas disciplinas, bajo la genérica denominación de "trasposición didáctica",⁵ como si toda la problemática de la acción docente se "encerrase" en el trabajo instructivo, "bajando" el contenido de las disciplinas a los sujetos concretos.

Hoy la tradición académica circula no sólo en el discurso de los especialistas; ha sido incorporada en el discurso docente y de la sociedad, creando la "opinión pública" mediante los medios de comunicación masiva y mostrando las "incompetencias" de la escuela y, por ende, de los docentes.

Pero la difusión de conocimientos aceptados como legítimos por la dirigencia y las corporaciones de expertos arroja nuevos problemas para la formación de los docentes.

El más inmediato se refiere a la brecha que existe entre el proceso de producción y de reproducción de saber, lo que lleva a que el docente se coloque en el segundo término. Ello implicaría que debería absorber el conocimiento generado por los expertos durante su formación inicial —generalmente en cursos de breve duración— y reproducirlo en la escuela, en el ejercicio de la enseñanza.

En este sentido, tal como expresa Popkewitz (1990), tales cono-

5. La expresión fue acuñada por Chevallard (1985) y otros matemáticos franceses dedicados al estudio de la enseñanza de esta disciplina (IREM, Francia), y es de amplia circulación y promoción actual en los medios educativos. Por momentos, parece haberse constituido en el concepto hegemónico para la acción didáctica (Chevallard, 1989, documento de circulación mimeografiada).

cimientos reflejarían un "régimen de verdad", en el que los contenidos a enseñar se convierten en "objetos" a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos, más allá del análisis de su filiación ideológica.

En la medida en que la producción de ese saber avanza y aun cambia de paradigmas, el docente debería alcanzar una actualización permanente. En ella se le propondrían contenidos muy distintos de los que estudió, sin incluir el significado social, educativo y epistemológico de las nuevas propuestas frente a las anteriores. Colocado en el lugar de la reproducción y minadas sus fuentes de seguridad profesional ante los conocimientos que no domina, los efectos de la calidad académica de su trabajo serán dudosos. En especial si se entiende que la calidad se traduciría en que los alumnos "dominaran" conocimientos, pudiendo comprender sus enfoques, discutir sus postulados y desarrollar el pensamiento autónomo en su aprendizaje.

A pesar de que la tradición académica desestima el problema pedagógico, la posición de reproductor de saberes generados por otros y con enfoques que se le imponen por su "opacidad" o por la legitimación de haber sido producidos por expertos, tiene consecuencias pedagógicas importantes.

Más allá de ello, existe el conocimiento del sentido común, el emergente de las particularidades de los contextos sociales y culturales, de la experiencia de los alumnos y de los docentes. Estas cuestiones aparecen intocadas en el enfoque de la tradición académica. La escuela no es sólo el espacio de la instrucción, y los docentes son portadores de supuestos que merecen ser considerados en el ámbito de la formación inicial y en servicio.

LA TRADICIÓN EFICIENTISTA: EL DOCENTE TÉCNICO

La década del 60 trajo la instauración de una nueva tradición, que es la que ha producido mayor número de reformas en el sis-

tema educativo y, por lo tanto, en la formación de los docentes, colocando a la escuela al servicio del “despegue” económico.

Esta tradición se acuñó al amparo de la ideología desarrollista, la cual postula la necesidad de llegar a la sociedad industrial “moderna” superando el estadio de subdesarrollo propio de las sociedades “tradicionales”. A partir de ello, se prevé un estadio de despegue, otro de “impulso hacia la madurez” y finalmente una etapa de alto consumo de masas. En esta evolución se anticipa que la etapa del despegue no se alcanzará sino bajo la conducción de las sociedades más avanzadas.

Cualquiera que sea el nivel en el que sus propuestas se implanten (educación, economía, salud, agricultura, etcétera), la tradición efficientista plantea un pasaje hacia un futuro mejor, reiterado con frecuencia en términos del tránsito de lo tradicional a lo moderno. Todas las expresiones de esta tradición reflejan la oposición entre estos dos polos: lo rutinario y lo dinámico, el estancamiento y el desarrollo, lo improductivo y lo productivo, la conservación y el cambio, lo arcaico y lo renovado (Davini, 1981).

El objetivo de esta filosofía social es llegar a ser una sociedad progresista, entendida fundamentalmente como el estadio del progreso técnico. La educación se vincula de forma explícita a la economía, sea como inversión o como formadora de “recursos humanos” para los nuevos puestos de trabajo en la industria o el mundo de los negocios.

Así, esta visión opone lo tradicional y lo moderno y la consecuente necesidad de transitar de un polo al otro, lo cual se concibe como un progreso ineludible y/o determinista, pero que requiere estar acompañado por la extensión de la educación como apoyo a la difusión de medidas modernizantes o para vencer “resistencias culturales” al cambio.

Por lo tanto, se considera a la escuela como un instrumento para apoyar el logro de productos del nuevo orden social. Evaluada como atrasada e ineficiente, las acciones de reforma llevaron a la escuela y la enseñanza los enfoques tayloristas que habían dado

éxito en la productividad industrial. Con ello, se introdujo la “división técnica del trabajo escolar”, separando a los planificadores, los evaluadores, los supervisores, los orientadores educacionales y muchas otras categorías, y la función del docente quedó relegada a la de ejecutor de la enseñanza. Por primera vez aparece la organización del currículum como proyecto educativo elaborado por “otros”, esto es, constituyéndose en un objeto de control social.⁶

Se trataba, entonces, de tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. En función de este modelo, el profesor es visto esencialmente como un técnico. Su labor consistiría en “bajar a la práctica”, de manera simplificada, el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos.

La psicología conductista significó una base importante para la consolidación de estos propósitos. Dentro de un “modelo de caja negra”, o de *input-output*, permitía establecer un enfoque de enseñanza centrado en la definición precisa de objetivos operativos y control de resultados.

Dentro del contexto histórico de expansión de esta tradición, se verifica el pasaje al nivel superior-terciario de la formación de maestros para la escolaridad básica, con el propósito de “profesionalizar” sus estudios. Cualquier intención de sus gestores por elevar la formación intelectual, pedagógica y cultural del magisterio quedó absorbida por la lógica tecnicista.

El mismo enfoque se extendió hacia la formación de docentes para los otros niveles de escolaridad, desde el nivel inicial hasta el de la escuela media, tanto en la formación de grado como en la capacitación en servicio de los graduados en actividad. También existen experiencias de capacitación sistemática de docentes del nivel universitario dentro de esta tradición, que llegó, como es

6. Véanse en esta línea los trabajos de Tyler (1970), Taba (1974); Bloom (1971); Mager (1970); Popham y Baker (1972). Autores como Gimeno (1982); Apple (1986); Díaz Barriga (1984), entre otros, han realizado un importante análisis crítico de esta tradición.

previsible, a la formación universitaria de grado en las carreras de Ciencias de la Educación.

Temas como planificación, evaluación objetiva del rendimiento, recursos instruccionales, microenseñanza, instrucción programada, enseñanza audiovisual, técnicas grupales (entendiendo "lo grupal" como campo de técnicas) y técnicas individualizadas invadieron las bibliotecas docentes, circunscribiendo la enseñanza como una cuestión de "medios". Cuando se trataba la cuestión de los "fines", las temáticas predominantes eran modernización y cambio social, educación y desarrollo, formación de recursos humanos (entendido como "capital humano"), productos de un imaginario social en expansión en términos de valores-meta, que Mannheim llamó "técnica social del control".

El "furor planificador" se apoya en el mito de la previsibilidad que se alcanzaría a través de la eficiente definición de los medios y el constante control de las etapas. En esta línea, se considera que aquello que sale del circuito de lo previsto (o lo que en la corriente conductista llamaron "efectos no esperados") responde a un "desvío" de lo normal. Para ello no hay mejor alternativa que depositar la "culpa" del desvío en el otro.

Llevada esta lógica a la escuela, el éxito o el fracaso escolar encontró justificaciones en la ideología de las "aptitudes naturales" susceptibles de ser medidas por baterías de tests psicológicos. Tal enfoque sustentó buena parte de la formación inicial de los docentes, con la profusión de gabinetes psicopedagógicos en las escuelas y la creación de "grados de recuperación".⁷

El discurso y la práctica de la tradición eficientista cautivaron a pedagogos y docentes por su promesa de resolver todos los problemas de la enseñanza, dada la frecuente tendencia al optimismo

7. Un importante trabajo de N. Bissieret (1979) muestra cómo el concepto de "aptitudes naturales" se convirtió en un sistema de interpretación de las desigualdades escolares especialmente impulsado por las baterías de medición de los tests escolares, centrando el fracaso de la enseñanza en los "factores innatos" de la diferenciación individual.

pedagógico para la solución de los problemas sociales que ha nutrido a la docencia.

Tal discurso fragmentario tuvo facilidad para impregnar las prácticas de formación por su planteo simple y mecánico. Los enfoques pretendidamente científicos que revestían a los expertos del eficientismo más que llevar al "conocimiento" indujeron "efectos de desconocimiento": al soslayar la reflexión teórica e ideológica de sus fundamentos, se convierten en alusiones a medias.

Las políticas de perfeccionamiento docente se centraron en bajar a la escuela "paquetes" o documentos instruccionales preparados por especialistas, que los docentes debían ejecutar. Ello fue acompañado por intensivas reformas curriculares producidas por los expertos y se expandió el mercado editorial de los libros-texto que ya presentaban no sólo qué enseñar sino, también y fundamentalmente, cómo hacerlo. Así, Apple (1989) destaca:

El continuo esfuerzo de los administradores y burócratas del Estado por definir las habilidades docentes como competencias objetivamente determinadas, así como por racionalizar el trabajo del mismo a través de esas competencias y a través de un libro de texto manifiestamente estandarizado, maestros estandarizados, comprobaciones estandarizadas para los estudiantes y un ordenador, documenta exactamente esta conexión ininterrumpida entre habilidades y poder (pág. 183).

Durante la expansión de la tradición eficientista se consolidó definitivamente la separación entre la concepción y la ejecución de la enseñanza por un lado, y el sistema de control burocrático sobre la escuela, por otro. Si bien las tradiciones anteriores no se caracterizaron por otorgarle al docente gran autonomía, fue durante la hegemonía de esta tradición cuando el docente fue perdiendo el control de las decisiones en la enseñanza. Así, una directiva de la Subsecretaría de Educación de la Nación del 20/2/1978 indica:

Los maestros y profesores no intervendrán en la formulación de los objetivos, caracterizaciones y nóminas de contenidos. Es necesario aceptar de una vez por todas que la función docente consiste en educar y que su titular no debe ser sustraído de esta labor con intervenciones que finalmente carecen de mayor efecto [...] Esta tarea estará a cargo de personal jerárquico de las sedes centrales de los organismos.

La tradición normalizadora al menos había revestido la labor docente de prestigio simbólico y valoración social. Desgastada aquella tradición, ganó espacio el eficientismo, engarzándose en el rasgo de reproducción de las órdenes.

Sin embargo, no se necesitó demasiado tiempo para que los docentes advirtieran las reglas de la dominación y desarrollaran comportamientos de resistencia a su circuito. Mucho antes de que los estudios pedagógicos críticos y las investigaciones sobre el pensamiento y las decisiones de los docentes descubriesen su autonomía relativa en la acción del aula, maestros y profesores ya habían decretado que la planificación era una cuestión formal.

Ello no implica ignorar el dato de que algunos grupos se subordinasen a esta lógica ni de que todos los docentes no estuvieran constreñidos por el currículum prescripto, por el cumplimiento de engorrosas tareas de planificación y planillas de supervisión o las decisiones preformadas de los manuales de enseñanza. Tampoco significa ignorar la cantidad de tiempo y esfuerzos invertida en la formación de grado para que los estudiantes aprendieran la batería de técnicas requeridas por la empresa de la escuela eficientista. Sólo representa reconocer que los docentes, dotados de buen sentido, de intencionalidad y conciencia, restringieron la potencialidad de esta tradición.

En los cursos de formación se insistía hasta los límites de la paciencia en que la planificación era una herramienta de trabajo. Sin embargo, los docentes la redujeron al rol del cumplimiento burocrático que maldecían por el tiempo que debían dedicarle, y que copiaban de otros colegas todas las veces que podían.

Clark y Peterson (1990) presentan una compilación y análisis de un copioso número de investigaciones realizadas en la materia, que demuestra que los docentes realizan por lo menos ocho tipos diferentes de programación más allá de la formalmente entregada a la conducción escolar, antes, durante y después de la enseñanza. En ellas, el plan de estudios y la planificación anual "oficial" son permanentemente transformados, con añadidos, supresiones, cambios de énfasis, etcétera.

Para comprender cómo funciona la planificación del docente, los investigadores deben mirar más allá del aula vacía y estudiar los modos en que los planes determinan la conducta de docentes y alumnos, en qué se comunican, modifican, reconstruyen o abandonan en el ambiente interactivo de la enseñanza (Clark y Peterson, pág. 475).

A pesar de ello, la tradición eficientista se mantiene tanto en la formación de los docentes como en las prácticas escolares y los estilos de conducción política.

Ello se expresa en la permanencia de la visión instrumental del proceso de enseñanza que circula en los programas y las bibliografías de la formación de grado (informes de investigación IICE/UBA, 1994; informes de investigación PUC/RJ, 1986) y en el caudal de tareas administrativas que realizan los docentes en las escuelas (informes de investigación Neffa y Mendizábal, 1994).

Finalmente, el refuerzo a la lógica eficientista viene de los organismos de conducción educativa, por la creciente burocratización de la escuela y la lógica de controles externos sobre las escuelas y sobre las instituciones de formación de grado, sin transformar los procesos internos y sin la participación de los docentes.

*TENDENCIAS NO CONSOLIDADAS EN TRADICIONES:
BÚSQUEDA DE CAMINOS ALTERNATIVOS*

Mientras que las tradiciones tratadas han dado dirección a la historia de la formación docente y las prácticas escolares, concretándose en la organización material de la escuela y los institutos, los planes de estudio, las prácticas curriculares y las imágenes sociales dominantes, existen otras tendencias competitivas que no han conseguido instaurarse en formas objetivas de formación de grado y en el trabajo docente.

Dichas tendencias, sin embargo, circulan en el discurso y en el imaginario de los docentes aunque sin plasmarse en planes concretos de formación. Realizando un análisis desde la lógica de las relaciones de poder, podría decirse que estas tendencias representan proyectos ideológico-pedagógicos de los docentes, como formas de resistencia a los proyectos de dominación de las tradiciones hegemónicas. Se apoyan en las propuestas más emancipadoras, que el pensamiento pedagógico contemporáneo ha construido para la escuela, la enseñanza y la formación de los docentes. Más allá de sus diferencias internas, desde la Pedagogía de la Educación para la Democracia de Dewey y Kilpatrick, pasando por los diversos desarrollos de la Escuela Activa, del constructivismo piagetiano y pospiagetiano, de la crítica antiautoritaria de Neil y de las líneas de Pedagogía Humanista, hasta los aportes de la Pedagogía Institucional, no han alcanzado a generar programas concretos de formación de grado de los docentes con perfiles curriculares propios.

En nuestro país la Escuela Activa se desarrolla durante las décadas de 1920 y 1930, cuestionando el positivismo pedagógico que se consolida con el normalismo. No se constituye como una corriente homogénea. Las ideas de Decroly en el Normal No. 5, el Pragmatismo de Dewey en las escuelas de la Capital o a través de la Reforma del inspector Rezzano, pertenecen orgánicamente a la estructura del sistema. A partir de 1930, las experiencias de Jesualdo, Villafañe y Santa Fe en las que el elemento político tiene un peso

de importancia, circulan en los discursos, en los Normales, y sus alumnos funcionan como multiplicadores. Ya durante la década, sus elementos innovadores fueron encapsulados, combinándose con elementos moralizantes, espiritualistas (Fridman, 1994).⁸

Más allá de estos intentos, las tendencias alternativas han convivido dentro de mensajes y prácticas contradictorios. Hace ya varios años y de forma anecdótica, G. Cirigliano comentaba que en la formación de los docentes se enseñaban a los jóvenes estudiantes las propuestas y los métodos de la Escuela Activa a través de sistemas expositivos. Posteriormente, se difundió el constructivismo piagetiano junto con el "adiestramiento" de los estudiantes en técnicas de planificación de base conductista y dentro de instituciones fuertemente inscriptas en tradiciones normalizadoras. Estas tendencias contradictorias llevan a una fragmentación entre el discurso y las prácticas, en la que la circulación entre lo real y lo imaginario tiene límites difusos.

En Estados Unidos y algunos países de Europa se han perfilado claramente diversas instituciones de formación de docentes cuyas propuestas se basan en enfoques constructivistas o humanistas, y sostienen que, para formar docentes compenetrados con estos enfoques, ellos mismos deberían pasar por la experiencia de aprendizaje institucional semejante.⁹

Pero es importante destacar que aquellos proyectos institucionales pudieron concretarse en países con políticas educacionales des-

8. Para mayor análisis de este tema, consultar Puiggrós, A., *Historia de la educación argentina III*, Buenos Aires, Galerna, 1992.

9. Liston y Zeichner (1993) hacen referencia a las experiencias de la Cooperative School for Student Teachers, del Bank Street College, del Milwaukee State Teachers College. A fines de los 60 y principios de los 70, se realizan experiencias en esta línea en centros de formación docente en las Universidades de Dakota del Norte, Vermont, Ohio State University y Massachusetts. En Gran Bretaña, Stenhouse (1987) desarrolló una importante experiencia en el desarrollo de docentes en servicio y en la formación de grado en escuelas universitarias de Ciencias de la Educación en el conocido Humanities Curriculum Project.

centralizadas, lo que facilitaba la elaboración de proyectos locales. Entretanto, en la Argentina las tradiciones prescriptivas, de la índole que fueran, se plantearon en el marco de una política centralista de alto poder regulador y de control que no ha liberado la construcción de nuevos caminos.

En la Argentina y en diversos países de América latina, las tendencias alternativas se desarrollaron básicamente al margen del aparato formal de grado, a través de proyectos de perfeccionamiento de docentes voluntarios o autogestados. En general, adoptan la forma de talleres docentes de enfoque participativo. Algunas experiencias han alcanzado difusión mientras que un importante número de ellas permanecen como no documentadas en la bibliografía, aunque expandidas en muchos países.

Los talleres de educadores (así como los entendemos nosotros) nacen como propuestas de perfeccionamiento cuyos ejes centrales son la investigación social y el aprendizaje grupal. En síntesis, se puede decir que el taller de educadores es un grupo de docentes que se reúne para trabajar colectivamente en la producción de conocimientos acerca de su propia práctica y de la realidad laboral en la que están inmersos (Batallán, 1985, pág. 9).

En Chile, los talleres de educadores han alcanzado un desarrollo importante, presentándose como una alternativa a las tendencias tecnocráticas.

El perfeccionamiento se destinará básicamente a reflexionar críticamente sobre la práctica educativa y a transformarla de modo permanente, de acuerdo con las necesidades y exigencias de una educación participativa. El perfeccionamiento debería estructurarse combinando un sistema nacional de responsabilidad estatal con un movimiento autogestionario de "talleres de educadores", este último destinado a gestar, desarrollar y evaluar colectivamente innovaciones y experiencias educativas adecuadas a las características y necesidades de cada localidad, escuela o grupo. El perfeccionamiento así concebido no sólo aporta al crecimiento personal y profesional

de los docentes, sino que se convierte en principal vía de cambio, alternativa a la reforma convencional (Núñez, I. y Vera, R., 1984, pág. 25).

Dentro de esta óptica participativa y de transformación de la práctica, se inscribieron las tendencias sobre la formación de los docentes en la década del 80. El período representó la expansión de los debates en torno de la necesidad de superar la fase crítica de la educación y de formular propuestas de acción que permitiesen construir una nueva escuela, una escuela comprometida con la democratización social y cultural.

Ya se poseía un enorme acervo de investigaciones y literatura sobre la escuela reproductora, opresora, marginadora, segmentada. Las teorías críticas de la educación y los macrodiagnósticos sirvieron para mostrar la incapacidad de la escuela para garantizar la permanencia y el aprovechamiento escolar para la mayoría de la población.

A nivel internacional, los estudios de sociología del currículum mostraron la influencia de las prácticas escolares en la determinación del fracaso escolar, en especial en los sectores sociales desfavorecidos. La cuestión se expresó, entonces, en la necesidad de concentrar esfuerzos y proponer alternativas que apoyen la reformulación de esas prácticas.

En América latina, el debate se desarrolló en un contexto de efervescencia en materia de transformación política por la recuperación de las instituciones de la democracia, ante el agotamiento de los gobiernos autoritarios en diversos países. La discusión sobre estos temas fue amplia y profunda, y se generaron diversas conferencias y congresos. En todos los casos fueron cuestionados los mecanismos de control político sobre las instituciones y el reformismo tecnocrático que supone que la realidad va a cambiar por un cambio de planes de gabinete.

Ello permitió aflorar un importante debate en la búsqueda de la

democratización de la educación. En este contexto, las discusiones sobre la formación de los docentes no podían estar ausentes, y en algunos momentos alcanzaron la polarización de posiciones. Más allá de las diferencias de énfasis, la revisión de las posiciones permite delinear claramente dos tendencias (Davini, 1991):

- La pedagogía crítico-social de los contenidos, centrada en la recuperación de los contenidos significativos en la enseñanza —dentro de un enfoque de crítica social e histórica— como instrumentos para la transformación social. En esta tendencia, el docente es visto como un mediador entre el material formativo (materias) y los alumnos, contextualizando críticamente los contenidos, las prácticas sociales y la enseñanza (Saviani, 1980; Libaneo, 1984; Mello, 1982, en Brasil; Tedesco, 1987; Braslavsky, 1986, en la Argentina).
- La pedagogía hermenéutico-participativa, centrada en la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula, tanto en la revisión crítica de la organización institucional escolar como en los rituales de la clase, las formas y las condiciones de trabajo, los dogmatismos y la estructura internalizada en los docentes como producto de toda una historia de formación. En esta tendencia, se busca que el docente revise críticamente las relaciones sociales en la práctica escolar, el verticalismo, la pasividad, las formas latentes de discriminación. Lo esencial sería modificar las prácticas, de modo que los docentes aprendan a pensar por su propia cuenta como camino a que formen, a su vez, sujetos pensantes, libres y solidarios (Vera, 1985, en Chile; Saleme, Batallán y García, 1985; Ezcurra, Krottsch y De Lella, 1990, en la Argentina; Furlán y Remedi, 1980; Carrizales y Díaz Barriga, 1988, en México; Nosella, 1983, en Brasil; entre otros).

Ya en la década del 90 el discurso ha cambiado. En los tiempos actuales puede apreciarse el progresivo desplazamiento del eje de la democratización y la paulatina adopción del discurso administrativo-económico, fuertemente inspirado en documentos de organismos internacionales y financiadores.¹⁰

Con ello se ha logrado la restauración de los núcleos de la tradición eficientista en propuestas de modernización y control de calidad y de gestión. La tónica estriba en provocar los cambios internos a partir de los sistemas de control, medición y evaluación externos, restaurando el modelo de la “caja negra” (Mello, 1993).

Pero es importante destacar que aquella tradición eficientista se originó en un contexto histórico de expansión e industrialización de las economías nacionales y de ampliación de las capas medias de la sociedad. En cambio, la actual opera dentro de políticas de globalización de la economía y las decisiones, así como de restricción del empleo.

La pedagogía crítico-social de los contenidos ha quedado absorbida por acuerdos de actualización de los contenidos de los documentos curriculares, recuperando los rasgos de la tradición académica, articulados con procesos de evaluación del rendimiento escolar en las distintas disciplinas. El impacto más fuerte ha sido destacar la incompetencia de la escuela (y por ende, de los docentes) para lograr resultados de aprendizaje.

Entretanto, la pedagogía hermenéutico-participativa ha desaparecido de la agenda educativa, a lo largo de un proceso de reforma del sistema en el que los docentes desearían saber de qué se trata.

10. Véase el *dossier* “Educación para todos” en *Finanzas y desarrollo*, publicación del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, Vol. 27, No. 1, 1991, así como el documento de CEPAL/ UNESCO “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”, Naciones Unidas, Santiago, Chile, 1992.

LAS HUELLAS DE LAS TRADICIONES Y LA CONFIGURACIÓN ACTUAL: CAMINOS DE INCERTEZAS

Las tradiciones en formación docente en la Argentina tratadas hasta aquí, como productos históricos y matrices de pensamiento y de acción, construyeron imágenes sociales que permanecen en la práctica y se renuevan periódicamente en sus discursos y en acciones de política educativa. Las nuevas reformas, de una forma u otra, reactualizan estos núcleos generadores.

Cada una de ellas responde a distintos proyectos sociales, a luchas políticas y a grupos de interés. Sin embargo, más allá de su aparente oposición en la práctica se fusionan, pues responden a matrices compartidas. Discutir una u otra es un ejercicio útil, pero puede llevarnos a ocultar las bases que las unen.

En primer término, todas sustentan un discurso prescriptivo acerca de lo que el docente "debe ser": ejemplo moral, modelo, difusor de conocimientos, instructor, técnico, disciplinador. De esta forma, en función del deber-ser-normativo se ha imposibilitado la visión de un enfoque integral, que permita entender lo que el docente efectivamente "es", de los desafíos que enfrenta, de las condiciones de su práctica, de la naturaleza íntima del trabajo pedagógico.

Constituidas sus imágenes a través de la evolución del sistema educativo y de los proyectos políticos de la dirigencia, se ha destacado mucho más su papel como funcionario del Estado que como educador, profesional o pedagogo. El discurso pedagógico más avanzado le planteó al educador la importancia de evitar la relación autoritaria en la educación. Sin embargo, su frágil posición en el sistema y en la construcción histórica de su identidad ha confinado a los docentes a ser reproductores de la cadena de "órdenes" o mandatos de esta tradición social.

Nos encontramos hoy, así, con un dilema para la calidad de la educación: ¿cómo construir con las jóvenes generaciones una ciudadanía consciente y fortalecer el pensamiento divergente y crea-

tivo con docentes reducidos al cumplimiento de normas o dictámenes?

El otro rasgo compartido por estas tradiciones consiste en una suerte de epistemología espontánea, resultante de la ideología de la modernidad y del positivismo, centrada en la noción de neutralidad de la escuela y del conocimiento, y en la ilusión del progreso. Ella se expresa en el objetivismo, en la certeza metódica, en la razón instrumental del conocimiento útil para tal progreso, en la visión homogénea y homogeneizadora de la realidad, de fuerte peso etnocéntrico.

Esta concepción empírica y homogeneizante elimina "simbólicamente" los sujetos concretos y su diversidad cultural, que es la base de la construcción pedagógica. En lugar de constituirse en un encuentro de sujetos en un acto pedagógico, las propuestas que emergen de estas tradiciones se constituyen en "pedagogías disciplinadoras".

En la Argentina han transcurrido los últimos años sin que se plasmara un nuevo programa de formación docente de grado. Los intentos del Plan de Formación de Maestros de Enseñanza Básica (MEB) durante la gestión de O. Menin, que produjo una importante movilización participativa de los docentes en los institutos formadores del país, fueron interrumpidos. El posterior Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) sufrió sucesivas reestructuraciones y fue atravesado finalmente por la transferencia de los servicios educativos a las provincias.

Las políticas de descentralización podrían facilitar la elaboración de tradiciones diversificadas. Sin embargo, pocas veces en la historia se ha alcanzado tal grado de centralización de las decisiones, los programas y los procesos de control como en el momento actual. En realidad, más que de descentralización cabría hablar de desconcentración administrativa.

Pero tal vez este contexto, que declaró la defunción de las utopías y de las grandes teorías macroexplicativas, colabore en recuperar la visión de las diferencias, superando la concepción homo-

geneizante y disciplinadora de las instituciones. Cabe aún preguntarse si los centros de decisión seguirán aferrados a la racionalidad del control homogeneizador, y si lo hacen, ¿qué controlarán?, ¿sobre qué bases o sobre qué legitimación?

Sin embargo, las relaciones de poder y la formación de proyectos sociales no son procesos ni resultados unidireccionales: suponen una relación recíproca donde los diversos actores tienen algo que definir. Será necesario conformar las bases de un conocimiento y una práctica desde los grupos docentes, superando el conformismo y la pasividad.

PODER, CONTROL Y AUTONOMÍA EN EL TRABAJO DOCENTE

Disciplina es, en el fondo, el mecanismo de poder por el cual alcanzamos a controlar el cuerpo social hasta los elementos más tenues por los cuales llegamos a tocar los propios átomos sociales, eso es los individuos. Cómo vigilar a alguien, cómo controlar su conducta, su comportamiento, sus aptitudes [...]

FOUCAULT, 1989, pág. 15

En las últimas décadas hemos asistido a una importante producción de estudios e investigaciones que han sacado a luz los espacios de autonomía que el docente tiene en la realización de la enseñanza. La cuestión había sido oscurecida hasta entonces por la impronta de las tradiciones normativas, disciplinadoras y tecnicistas que colocaban al docente en el papel de reproductor de órdenes.

El supuesto de aquellas concepciones estriba en la idea de que la práctica escolar puede ser dictaminada y controlada con eficiencia desde los planes de gabinete o desde los organismos de control.

La insuficiencia de estos planteos ha quedado explícita a lo largo de la historia reciente.

A su vez, los macrodiagnósticos acerca de los incumplimientos de las políticas educativas hicieron surgir la necesidad de aproximarse al mundo de las prácticas sociales y de los sujetos. Y en él, la cuestión de los docentes fue ineludible.

El "descubrimiento" del "poder docente" o de sus espacios de autonomía para configurar la práctica escolar nos lleva a dos cuestiones centrales: comprenderlo para fortalecer este espacio (para usarlo positivamente en la transformación de la enseñanza y de la escuela) o restringirlo para "asegurar" los resultados que se desean desde los procesos de control externo (políticas, administración, editoriales, paquetes instruccionales, capacitación dirigida, etcétera).

Es intención de este capítulo mostrar que esta última opción encierra una falacia: la índole de un buen trabajo pedagógico exige, de parte del docente, un proceso de ponderación y elección de alternativas muy distinto de los procesos de producción mecánica. Esta índole implica la ineludible mediación en función de contextos y sujetos concretos y de propósitos cargados de valoración.

Entretanto, este trabajo pedagógico no pertenece al mundo de los "objetos privados". Tiene consecuencias sociales públicas y se desarrolla en espacios públicos, por lo tanto, sujetos a procesos de control social. En otros términos, la educación es "cosa pública" y es importante establecer mecanismos de control legítimos para su buen desarrollo.

Es intención de este capítulo tratar el problema del trabajo docente como ámbito de tensión entre el control social y el desarrollo de la autonomía profesional de la docencia. Esta tensión es, sin duda, compleja y delicada.

Analizaremos la necesaria articulación del control social y la autonomía para que la educación colabore en la construcción de relaciones sociales democráticas.

EL PODER COMO CATEGORÍA

Pocos conceptos parecen tener tanta capacidad explicativa sobre los problemas sociales y al mismo tiempo tanta oscuridad en su reconocimiento práctico como el del poder.

En principio, pensar en el poder hace que la gente inmediatamente mire "hacia arriba". Nos referimos a los espacios políticos donde la expresión del poder es más visible. Sin embargo, Foucault ha recuperado el concepto de poder para la vida cotidiana y para muchos otros espacios donde el poder circula pero no es reconocido como tal.

Testa (1989), un estudioso del pensamiento estratégico, distingue el poder político, el poder técnico y el poder administrativo. La noción de recursos de poder permite reconocer instrumentalmente estas dimensiones. Así, los recursos de uso potencial (poder), controlados por un sujeto que tiene la capacidad de decidir sobre el uso o no uso de tales recursos (opciones), adquieren una eficacia que no depende sólo de la capacidad potencial de poder sino del uso que de él se hace (Róvere, 1993).

Foucault (1987) va más allá y señala que en realidad el poder no es sólo un recurso sino una relación, y aclara que, en verdad, él nunca se propuso estudiar el poder sino al sujeto. Sólo que descubrió que es imposible analizar al sujeto sin comprender el entramado de redes de poder que se ejercen sobre él y lo atraviesan y que, a su vez, él retransmite, muchas veces aumentando su eficacia.

En las relaciones entre sujetos, pocas dejan tan transparente las tramas de poder como la situación pedagógica. El trabajo docente, como trabajo pedagógico, tiene una especificidad y una determinada naturaleza, y orienta hacia finalidades. En sí mismo es complejo y contradictorio, en la medida en que supone una relación entre sujetos con experiencias diversificadas y jerárquicamente diferenciadas. Y, aún más, incluye la circulación entre ellos de conductas y conocimientos que representan ámbitos de la cultura considerada legítima.

El docente tiene innumerables recursos para ejercer el poder. Sin embargo, la relación pedagógica se realiza en un contexto escolar, dentro de complejas redes de control que determinan en buena medida las propias prácticas educativas. Parece conveniente reflexionar sobre ellas, acercando los lenguajes de la pedagogía y la cultura.

NOTAS PARA LA REFLEXIÓN SOBRE EL TRABAJO PEDAGÓGICO

El intento de delinear los rasgos de la tarea pedagógica puede conducir a muy diversos puertos. Inciden en ello las concepciones y los supuestos que orientan las diversas tradiciones tratadas en el capítulo anterior. A su vez, un análisis descriptivo de lo que efectivamente hace el docente cuando desarrolla una acción pedagógica también nos puede mostrar una diversidad de actos y resultados. Sin embargo, éstos se sostienen en algún tipo de valoración.

El problema que surge estriba en plantear qué es lo que se entenderá como valioso en la enseñanza. Ello encierra consecuencias muy importantes para definir el tipo de docente que deseamos formar así como las condiciones para que realice su labor.

El mandato socializador encuentra su núcleo en la inculcación de formas de valorar, sentir, percibir y pensar prescriptas como legítimas, lo que en América latina ha dado lugar a proyectos pedagógicos autoritarios.

Si la tradición normalizadora y civilizadora del siglo pasado cumplió un papel significativo en la construcción de los estados modernos, la época actual, aun dentro de sus contradicciones, ha roto las fronteras de países, en un proceso de profunda globalización. Como contrapartida, hoy se requeriría de la escuela la transferencia del poder a la sociedad civil organizada.

El mandato instructivo, más liberal que el anterior por estar centrado en la difusión del conocimiento, acaba derivando en una enseñanza transmisora al margen del saber de los alumnos. Ello

lleva, más tarde o más temprano, a una enseñanza receptiva y acrítica como base de la actividad educativa, como si los conocimientos valiesen por sí mismos en tanto instrumentos neutros.

Esta visión tiene efectos a largo plazo en la construcción de la ciudadanía, ya que tiende a ignorar los saberes de los alumnos y a desconocer que el docente, en cuanto sujeto, es portador de concepciones y significados.

En un trabajo reciente, Fenstermacher (1989) distingue la noción más frecuente de la "enseñanza con éxito" de la de "buena enseñanza". La primera remite a la idea de que la enseñanza es un encuentro entre individuos, uno de los cuales (el docente) posee un determinado tipo de saber, trata de impartirlo a otros que no lo poseen y cuando lo logra habría alcanzado la "enseñanza con éxito".¹

Esta noción supone que existe una cierta relación de causa y efecto entre la enseñanza y el aprendizaje. En otros términos, equivale a decir que los alumnos aprenden en función de lo que explícitamente se enseña en la escuela. La mayor parte de los estudios sobre la enseñanza se basa en estos supuestos y se ha centrado en "medir" los resultados de éxito o fracaso de la enseñanza en función de estos parámetros.

Además de cuestionar esta relación lineal, el autor indica que plantearse una "buena enseñanza" tiene una fuerza ética y epistemológica:

1. Recientes investigaciones sintetizadas en el trabajo de Mello (1993) se dirigen a estudiar la "enseñanza con éxito" en distintos contextos, principalmente el estadounidense y el asiático, entendida como aquella enseñanza que produce la promoción de los alumnos a partir del logro de aprendizajes previstos. A pesar de que estas investigaciones pretenden analizar la práctica escolar "exitosa" sin penetrar en las cualidades del éxito, su análisis muestra la influencia decisiva de la cultura escolar, de las expectativas de los sujetos y del compromiso colectivo mucho más que de los métodos didácticos que se utilicen. Si bien estos y otros factores pertenecen al ámbito de la construcción ideológica del proyecto pedagógico, la autora se inclina a privilegiar la evaluación externa de productos de aprendizaje más que la "palanca" de construir y desconstruir el proyecto mismo, con lo cual se actuaría de acuerdo con las reglas de la "caja negra".

Preguntar qué es una buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio en los estudiantes. Preguntar qué es una buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y en última instancia digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (Fenstermacher, 1989, pág. 158).

Estas preguntas las realiza diariamente el docente, aun de manera intuitiva, empírica o sin contar con elementos de juicio sistemático. Pero una "buena enseñanza" debiera asentarse en un ejercicio sustantivo y consistente sobre estas dimensiones, incluyendo cuestiones de ideología y de compromiso con la problemática sociocultural de alumnos concretos.

La buena enseñanza demandaría del docente, en primer término, una suspensión de la lógica etnocéntrica en el trabajo pedagógico y una comprensión de las culturas que portan los alumnos, y ello no se alcanza a partir del mandato disciplinador y homogeneizador.

En la realidad de la escuela, los alumnos constituyen una población cautiva y heterogénea, perteneciente a universos socioculturales diversos. Una mirada al escenario latinoamericano nos muestra la presencia en la escuela de indios, mestizos, negros, mulatos, pobres o empobrecidos, niños y adolescentes sin rumbo, niñas pertenecientes a estratos sociales en los que ser mujer no es bueno; o jóvenes de polos sociales modernizados sujetos a un mundo competitivo y de consumos inalcanzables. En gran medida, estas poblaciones están en la escuela sin haberlo elegido.

Con frecuencia se piensa que las problemáticas emergentes de las "subculturas" en la escuela son propias de otros países. Sin embargo, no es necesario salir de las fronteras del propio país para encontrar esta variedad de poblaciones en las escuelas que están muy distantes de la imagen abstracta del alumno que nos plantean los libros pedagógicos y de las prescripciones del currículum oficial.

Las tradiciones abstractas y prescriptivas han contribuido a que las características socioculturales de los alumnos concretos sean concebidas en forma de "carencias". De esta manera, se crea una práctica escolar ilusoria en la que los alumnos que en ella fracasan aprenden fuera de la escuela. Los sujetos concretos son virtualmente borrados de este esquema y se esperaría en él que los alumnos fuesen llevados a cumplir con ese modelo abstracto al que tienen que referirse.

Sin embargo, el buen trabajo pedagógico supone la producción de un permanente entramado entre los saberes de los alumnos, propios de su universo cultural, y los de la instrucción, produciendo reestructuraciones de los primeros y analizando críticamente los supuestos e intereses de los segundos.

El desafío que tenemos por delante es pensar en una situación pedagógica que no aplane las diferencias, niegue la singularidad ni reduzca la diversidad (Percia, 1991). Profundizando en esta idea, cabe reconocer que lo diverso no es sólo el punto de partida del proceso pedagógico sino, también, el punto de llegada.

Las tradiciones normalizadora, académica o tecnicista han sostenido, desde su origen, que la acción pedagógica nos convertía en iguales a la hora de egresar de la escuela, a pesar de la diversa condición de arranque. En realidad, esto ha sido mucho más un mito educativo que una realidad. Existen ya muchas investigaciones y conocimientos acumulados que permiten superar el "optimismo pedagógico igualador": los productos y las trayectorias son diversificados y altamente desiguales. Aun desde el plano individual, la misma enseñanza produce muy diversos aprendizajes, tantos como individuos hay.

Cabe, entonces, configurar el trabajo pedagógico no como un proceso adaptativo de los sujetos sino como un proceso de ampliación de la conciencia y de emancipación, que les brinda no sólo herramientas para la participación cultural sino, en la base, un núcleo fuerte de profunda autovaloración, autoconfianza y solidaridad de

grupo. Ello incluye aspectos éticos y emocionales que están siempre presentes en las relaciones entre personas.

Esta perspectiva no es nueva sino que recoge las tradiciones más importantes del pensamiento pedagógico de hoy y de siempre. Pero esta mirada es de crucial importancia en el contexto actual en que avanzan los proyectos tecnoburocráticos de control social, que segregan la participación y el compromiso. Ello significa pensar la acción educativa como un proceso intencional y sistemático dirigido a poner en cuestionamiento tanto las propias presunciones como las diversas formas de manipulación social.

De esta manera, el trabajo pedagógico forma parte de un complejo proceso de evolución de los sujetos y de la construcción de la ciudadanía para la participación activa, crítica y solidaria en la esfera de la vida pública.

Al mismo tiempo, supone que el docente se constituya en un sujeto activo en la producción del conocimiento en el aula, no como un mero repasador de teorías pedagógicas o psicológicas que en general no fueron elaboradas dentro del aula ni para ella. Ésas serán sólo herramientas conceptuales para ponderar situaciones histórico-sociales particulares que no se responden mecánicamente desde las teorías.

Estos propósitos plantean la imagen de un docente reflexivo, crítico, capaz de descentrarse del lugar del poder instituido, de revisar sus propias creencias y de fundar su labor en la confianza en los alumnos. Se trata de conducirlos hacia su emancipación, como sujetos activos, críticos y de ayuda mutua, y no como meros trabajadores adaptados a las cadenas de órdenes.

Si queremos tomar en serio la enseñanza, las escuelas deben ser espacios donde las relaciones sociales democráticas formen parte de las experiencias vividas de cada uno de nosotros (Giroux, 1990; pág. 49).

La permanente ponderación de los contextos culturales y los proyectos políticos, la constante elaboración conceptual y la construcción de dispositivos metodológicos acordes con cada situación, con los sujetos y con los valores conscientemente asumidos, requiere del docente una fuerte formación basada en esos compromisos, así como la construcción de una autonomía profesional y condiciones institucionales para expandirla. Las políticas públicas democráticas debieran asegurar estas dimensiones y afianzar la autovaloración (*empowerment*) de los docentes, puesto que la pérdida de la propia estima es condición contraria al logro de cualquier propósito.

Sin embargo, las determinaciones objetivas y las relaciones de poder han avanzado en contra de estas intenciones.

EL MALESTAR DE LA DOCENCIA

La visión del trabajo docente como producido por "trabajadores", es decir por sujetos involucrados en una relación laboral asalariada, tiene otras derivaciones muy importantes. Esta relación permite verificar el contraste o la ruptura que existe entre todo el discurso prescriptivo acerca de lo que el docente "debe ser" por un lado, de los propósitos emancipadores y las características materiales de su puesto real de trabajo en las escuelas, por otro.

Desde sus orígenes la docencia se organizó como empleada del aparato de gobierno, ocupando puestos de trabajo en la red de escuelas en expansión como "avanzada de las fronteras" de la cultura, llevando la tiza y el libro a lugares alejados de centros protegidos.

Desde entonces, el trabajo de los docentes afrontó dificultades económicas y de condiciones de trabajo. Sin embargo, la docencia estaba impregnada de un gran sentido de "misión" y recibía un profundo reconocimiento social por parte de una población que veía en la escuela el paradigma del progreso y de movilidad social. El mismo respeto y consideración le era brindado por la superes-

estructura de control de los inspectores y directores que, a pesar de su impronta de censura, ubicaba a los docentes dentro de las filas de este gran ejército.

El sistema escolar estaba expandido y continuó en expansión, para lo cual entró en funcionamiento la maquinaria del control burocrático que, recordando a Lapassade (1977), representa la segregación de la pedagogía y la organización de la separación: las órdenes se hacen impersonales y difusas, las responsabilidades se diluyen.

Si la burocratización es perjudicial en muchos ámbitos de la actividad social, ella es más nociva en las actividades que involucran complejas dimensiones humanas. Entre ellas las escuelas, que son "instituciones que procesan personas" (*people processing organizations*, en Terhart, 1987).

Junto a ello, la expansión acelerada del conocimiento científico y de los medios de información y comunicación no ha podido ser acompañada por el desarrollo de la docencia, en especial en países periféricos que soportan dictaduras políticas y el control social de las mayorías.

Hoy, el docente ejerce sus tareas en condiciones laborales deplorables: bajos salarios, próximos a los de los trabajadores no calificados, descalificación técnico-profesional, ambientes de infraestructura escolar precarios, sistemas de capacitación que lo colocan en papel de reproductor mecánico o pasivo, fuerte desprestigio y debilitamiento de la posición social que lo había caracterizado. Si bien este fenómeno es una tendencia internacional, la situación de los países latinoamericanos, y, entre ellos, la Argentina, llega a niveles alarmantes.²

2. Los bajos salarios son un problema global de la docencia, que en nuestro caso adquiere ribetes alarmantes. Mientras que en Europa se habla de proletarización de la docencia con salarios que rondan los 1500 dólares para la escolaridad primaria, 2300 para la media y 3500 a 4000 para los profesores universitarios, en la Argentina los valores rondan un promedio de 300 pesos o dólares para los maestros primarios, a la par de las ocupaciones no calificadas del mercado informal, con lo que debe financiarse —si esto

Las condiciones del trabajo docente en la Argentina han sido investigadas en el campo de las escuelas primarias. Un trabajo pionero y significativo fue realizado por Martínez (1985). Ezpeleta (1989) investigó las condiciones de trabajo en docentes primarios de la provincia de Córdoba con enfoque etnográfico, destacándose la subalternización y el problema del género femenino. Narodowski y Narodowski (1987) analizaron estas cuestiones en el municipio de la ciudad de Buenos Aires, y Birgin y Braslavsky (1983) estudiaron tendencias nacionales. A su vez, Almandoz y Cigliutti (1992) han realizado un importante estudio que permite definir el trabajo docente como "un trabajo de riesgo".

Recientemente, Mendizábal y, Neffa (1994) efectuaron un estudio correlacional de las condiciones de trabajo y de salud de los docentes primarios de la provincia de Buenos Aires. Aunque todavía resta mucho por hacer en este campo, debe considerarse la ausencia de este tipo de investigaciones respecto de la enseñanza media y superior. En el ámbito universitario, existe un análisis comparativo de condiciones de ejercicio y desarrollo de la docencia en América latina (Vior y Davini, 1986).

En algunos trabajos (Mello, 1982; Tedesco, 1987, entre otros) se ha insistido en que el crecimiento cuantitativo de la matrícula impuso cambios cualitativos a la dinámica escolar: la inclusión masiva de niños provenientes de sectores populares habría llevado a que los docentes se enfrentasen a un nuevo interlocutor histórico, portador de lenguajes y referencias culturales completamente ajenos a los códigos de la escuela. Esta situación habría violentado las tradiciones de la institución y las características de la formación de los docentes sin que se hubieran replanteado las concepciones y los moldes de la institución.

es posible— su actualización y la compra de materiales y libros. Es importante considerar que en relación con el costo de vida, la Argentina no se distancia de los países europeos (fuentes: Informes de la OCDE, del Ministerio de Cultura y Educación de España y del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Argentina).

Sin embargo, estas afirmaciones deben ser tratadas con muchas reservas. La revisión que hemos realizado de las tradiciones fundadoras de la docencia y de la escuela primaria, características de los orígenes del sistema educativo moderno, muestran que no estuvo dirigida a niños provenientes de sectores sociales "acomodados". Por el contrario, siempre atendió a los alumnos pobres, indígenas, inmigrantes y analfabetos. Y los maestros siempre fueron —desde entonces— preparados sobre los códigos abstractos del alumno "tipo", "civilizado" o abstracto. Sin embargo, aquellas legiones de maestros conseguían alfabetizar, enseñar los rudimentos matemáticos y moralizar conforme a un sistema cultural al cual adherían.

Tal vez aquellas diferencias sociales pudieran incidir en las características de la nueva población de la escuela media o en la enseñanza universitaria, a pesar de que, al menos en la Argentina, diversos grupos sociales ya habían accedido a estos niveles hacía mucho tiempo, diferenciándose de la antigua composición social de elites.

En verdad, las reales consecuencias de la expansión cuantitativa de la matrícula escolar se encuentran claramente en las transformaciones que impusieron en el proceso de trabajo de los docentes las nuevas formas de control social y racionalización de la escuela. El proyecto civilizador-democratizador, que en apariencia se expandía, entraba en realidad en su época de crisis.

La *intensificación* —en los conceptos de la ciencia económica— se define por la producción de más unidades de trabajo en la misma unidad de tiempo. Esta intensificación es típica de los procesos de expansión industrial y fue transferida al ámbito escolar en la expansión de la matrícula que representa una población escolar no cualitativamente diferente de la anterior sino mucho más numerosa.

Los cursos se caracterizan por ser muy poblados, con más de treinta y cinco alumnos a cargo. En esta situación es previsible

que éstos manifiesten "problemas de aprendizaje" y que los problemas de conducta con frecuencia lleguen a alterar el ritmo de las clases.

Otra forma de intensificación del trabajo docente reside en el exceso de actividades administrativas, asistenciales y de carga pública que lo alejan de su actividad pedagógica. La investigación de Mendizábal y Neffa (1994) muestra esta presión de actividades en la organización y la distribución del trabajo escolar entre los docentes. También muestra que los docentes trabajan muchas más horas que las que forman parte de su contrato formal de trabajo, e incluso llegan a duplicarlo, a través de la llamada "jornada suplementaria". De esta forma "no visible" se completaría el tiempo que realmente es necesario para desarrollar la labor docente.

Pero la intensificación es, a su vez, expresión de la *proletarización*. K. Densmore (1990), retomando el pensamiento de Derber, plantea que el trabajo actual de los docentes muestra una doble pérdida: ideológica, respecto del control de las decisiones que afectan los objetivos de su trabajo, y técnica en relación con las decisiones que afectan la forma de materializarlo.

La separación que hace Derber entre proletarización ideológica y técnica carece de fundamento, ya que las formas clave de proletarización —el empleo especializado, la fragmentación, la descapacitación y la intensificación— contienen necesariamente tanto aspectos ideológicos como técnicos. En el caso de los profesores la proletarización ideológica y la técnica van íntimamente unidas (Densmore, 1990, pág. 143).

Esto se incrementa a partir de la expansión de la escolarización que introdujo el control de un nuevo actor social: el experto planificador o técnico, que organiza y decide qué enseñar, en qué orden y cómo. La tecnocracia organizacional en el desarrollo del sistema escolar impulsó una maquinaria especial a través de las formas de organización del currículum escolar. Con ello al docente le restó ser ejecutor de las decisiones tomadas por otros.

El avance del conocimiento experto y de la construcción planificadora apoyó la generación de una tecnoburocracia para atender los requerimientos del impulso desarrollista en educación. Ello trajo la progresiva intensificación de los procesos de trabajo docente, la ruptura entre los que piensan la educación y los que la ejecutan y la *descalificación profesional y simbólica*, ampliándose la brecha entre el saber social y el saber de los docentes, como bases del deterioro laboral.

En este sentido, la descalificación aparentemente es compensada por el avance de los libros —texto y paquetes didácticos— que le entregan al docente los procesos “resueltos”. Siguiéndolos, el maestro ya tiene decidido en forma externa qué enseñar, con qué secuencia, con qué actividades.

Aunque el libro de texto puede ser parcialmente liberador, ya que puede aportar el conocimiento requerido allí donde la información falta, a menudo se convierte en otro aspecto de los sistemas de control [...] Poco es lo que queda a la elección del maestro a medida que el Estado invade cada vez más los tipos de conocimientos que se deben enseñar, los productos finales de la enseñanza y los modos de lograrlos (Apple, 1989, pág. 88).

Ello fue generando una “*desensibilización ideológica*” existente en el sentimiento de los docentes de tener muy poca o ninguna responsabilidad sobre los resultados de su propio trabajo, por lo que se evita el planteamiento de fines o de cuestiones morales o sociales de importancia (Densmore, 1990, pág. 141).

La descalificación es otro componente mencionado. Si bien en los orígenes del sistema escolar el saber del docente también era un saber cultural mínimo, la distancia entre el saber social, el saber de los docentes y el saber por ser enseñado era menor. Sin desarrollo de una capacitación continua y habiendo perdido su *status* social simbólico, los docentes se fueron descalificando y, por ende, minando las bases de su seguridad profesional.

Cuando aparecen los procesos de capacitación, ellos general-

mente remiten a la implantación de innovaciones propuestas por los proyectos de reformas emanadas de los aparatos de conducción. Estos procesos suelen estar fuertemente dirigidos a que los docentes se identifiquen ideológicamente con sus premisas y desarrollen una disciplina alrededor de sus objetivos.

En este aspecto, Rodrigo Vera (1990) indica que

Nos parece que esta racionalidad tras los intentos de reforma se ha caracterizado por silenciar el debate subyacente. Nuestra hipótesis es que su omisión ha llevado a una racionalidad tecnoburocrática a convertirse en un voluntarismo o idealismo tecnoburocrático que puede haber contribuido fuertemente a los fracasos de reformas intentados en la región [...] nos parece que la apertura del debate subyacente de las políticas públicas se encuentra destinado a crear las condiciones para la construcción de consensos en torno al cambio educacional incorporando nuevas energías sociales para su implementación. Una política pública basada en procesos consensuales, además de ser democrática, permite que ellas posean una mayor eficiencia por contar con la adhesión consciente de quienes serán sus portadores y beneficiarios (págs. 34/35).

En general, la tarea docente se realiza en medio de un gran descrédito, tanto desde la sociedad como desde los organismos de conducción político-administrativa; en la mayor parte de los casos, las familias muestran un gran desinterés por la escuela y los maestros.

Por este motivo, los docentes reclaman una mayor participación de los padres en la escuela. Pero cuando la situación se invierte, un nuevo mecanismo de control aparece sobre la tarea docente. Una investigación realizada recientemente en España (Fernández Enguita, 1993) muestra que, en estos casos, los docentes están comprimidos por un doble control: el de las agencias de gobierno y el de la comunidad, y aparece en la docencia una lógica contradictoria que busca eludir o “liberarse” de unos o de otros, según sean las circunstancias.

En cuanto a la enseñanza en el aula, los estudios indican que los docentes disponen, en general, de un importante espacio de autonomía para realizar modificaciones y adaptaciones de la currícula y los métodos de enseñanza. Pero ello ocurriría mucho más frecuentemente según supuestos y experiencias personales o en diversas propuestas editoriales, que en procesos de ruptura o distanciamiento efectivo respecto de las tradiciones fundadoras. Y es precisamente allí, en estas relaciones pedagógicas, donde se está jugando lo sustantivo de la escuela (Núñez y Vera, R., 1984, pág. 19).

De este modo, cabría distinguir que el control del trabajo de los docentes no se centra prioritariamente en la propia tarea pedagógica, en el sentido de fortalecer la "buena" enseñanza, sino en procesos de intensificación, descalificación y proletarianización del trabajo docente, sobre premisas administrativo-economicistas y de reducción del poder de control del trabajo por parte de los propios docentes.

LOS NUEVOS DOCENTES

Las características que ha ido tomando el trabajo de los docentes incide en los mecanismos sociales de selección de los jóvenes que eligen cursar los estudios de magisterio y profesorado. La investigación que estamos realizando en el IIICE/ UBA en los cursos de magisterio para la escolaridad básica muestra, en primer término, una fuerte caída matricular en una buena parte de las provincias del país y el ingreso de una población de estudiantes con una preparación básica muy pobre (Davini y Alliaud, 1994; informe de avance).

La caída matricular arroja variaciones por provincias. Aunque las estadísticas no son enteramente confiables dadas las deficiencias de los sistemas de información, los datos arrojan tendencias significativas. Mientras que en la Capital Federal, Córdoba y la provincia de Buenos Aires la matrícula descendió significativa-

mente, en Jujuy, Santiago del Estero y San Juan la matrícula subió, y en algunos lugares casi se ha duplicado. Dadas las características socioeconómicas de estas últimas podría formularse la hipótesis de que la matrícula aumenta en las provincias más pobres y con menor oferta de inserción laboral de los jóvenes. De este modo, el magisterio es una carrera corta de salida laboral asegurada en un contexto de fuerte retracción del empleo.

La misma retracción matricular se viene observando en los últimos tiempos en distintos países. Brasil también muestra tasas alarmantes de descenso en los aspirantes a las carreras docentes, incluyendo la formación de profesores para enseñanza media.

Una investigación realizada en la Universidad Federal de Río de Janeiro, en la cual se forma a docentes para la escuela media y el último ciclo de la escuela básica, muestra que los estudiantes optan por elegir carreras con mayor prestigio social o mayor retribución económica (Davini, 1989).

En la Argentina, la mayoría de los estudiantes de magisterio proviene de sectores sociales medio-bajo. El 92 % de la muestra estudiada son mujeres: hijas de empleados, obreros o trabajadores por cuenta propia (dos tercios de la muestra), con madres amas de casa (52 %) y que han completado el nivel primario de enseñanza (52 % para los padres y 57 % para las madres). Sólo el 30 y el 28 %, respectivamente, han completado estudios secundarios (Davini y Alliaud, 1994).

En general, es un grupo que no tiene hábitos de lectura; es poco frecuente la lectura voluntaria de libros más allá de los materiales exigidos por los estudios del magisterio. A ello hay que sumarle serios déficit a causa del deterioro general de la enseñanza media. Un dato significativo es que, en buena parte de las muestras analizadas, los estudiantes de carreras de magisterio expresan que se sienten incompetentes para afrontar carreras de mayor duración o estudios "más pesados", autodesvalorizándose en materia de trabajo intelectual.

A pesar de esta situación, sólo el 45 % del grupo parece con-

formarse con la idea de trabajar como maestro. Muchos piensan dedicarse a la tarea mientras no existen otros horizontes en las posibilidades laborales.

Los estudiantes de profesorado para la escuela media en carreras del ámbito universitario declaran optar por la docencia sólo como salida laboral rápida y no como primera elección.

LA CUESTIÓN DE LA AUTONOMÍA PROFESIONAL

Desde diversos estudios de la sociología de las profesiones se concluye que la docencia es una semiprofesión, dado que no ha alcanzado a desarrollar los rasgos básicos de las profesiones. Ellos se expresarían en los siguientes comportamientos, considerados fundamentales: un cuerpo de conocimientos consistente, fuertes lazos entre sus miembros autoorganizados en asociaciones profesionales, autonomía y control de su propio trabajo aun dentro de las regulaciones legales vigentes y una ética compartida. Una revisión de los actuales desarrollos en distintos países nos mostraría que estos rasgos no son los más frecuentes en la docencia.

Las semiprofesiones difieren de las profesiones plenamente desarrolladas por la presencia de un elevado porcentaje de mujeres y por trabajar predominantemente en instituciones burocráticas. Su tiempo de preparación es más breve que en las profesiones plenamente desarrolladas, tienen un menor rango social, poseen un menor saber profesional especializado y no cuentan con derechos garantizados respecto a una comunicación privilegiada (Lortie, 1963, citado en Terhart, 1987, pág. 137).

Por otro lado, estudios pedagógicos han reforzado la idea de la semiprofesionalidad mostrando que los docentes desarrollan su labor a partir de esquemas prácticos de acción de base empírica, producto de su experiencia escolar como alumno y como docente, si-

guiendo comportamientos basados en la tradición y los rituales escolares (Gimeno, 1988).

Si bien estas afirmaciones pueden ser confirmadas en la práctica y validadas por la investigación, no llegan a explicar la situación ni a presentar categorías excluyentes. Nadie podría decir a ciencia cierta que los comportamientos profesionales de otros grupos no se basan en la reproducción acrítica de rituales propios de la cultura organizacional en la que se forman y en la que trabajan. En otros términos, estas profesiones no estarían exentas de incorporar prácticas empíricas de base ritualista necesarias para la conservación del grupo.

Por otro lado, la evolución actual de las distintas profesiones ha perdido niveles de autonomía y control de su trabajo, así como de autoorganización. Desempeñándose en el marco de las grandes empresas y corporaciones, en organizaciones complejas y en procesos de concentración económica, en la actualidad los profesionales tienden a establecer vínculos orgánicos con la empresa empleadora, más que con sus propios pares (Tenti, 1989).

Dadas estas características, ¿cómo es, entonces, que la docencia se constituye como una semiprofesión? En este sentido es importante recordar que las profesiones modernas son productos históricos, y que el origen de la docencia está vinculado a la conformación de un cuerpo de funcionarios públicos para trabajar en el aparato estatal o en organizaciones religiosas a fin de concretar mandatos históricos, políticos, culturales y espirituales del momento. Este origen histórico es muy distante de la organización de un grupo profesional, basado en el avance de un cuerpo de conocimientos consistente.

Posteriormente persiste la misma situación, en la medida en que la docencia se desarrolla a través de su pertenencia laboral, dependiendo de políticas públicas que le han ido restringiendo posibilidades de desarrollo y condiciones de trabajo acordes.

Aún más: las políticas de estado generadoras de una utopía civilizadora en el origen convocante de la ocupación fueron abando-

nadas hace mucho tiempo sin proyecto de reemplazo y sin que la docencia atinase a generar otro proyecto colectivo.

Finalmente, el empirismo o la falta de cuerpos de conocimientos consistentes reconoce, además de las causas anteriores, la difícil relación entre los especialistas y los docentes. La circulación y utilización del conocimiento sistemático en los ámbitos escolares representa ya una problemática compleja, considerando el atravesamiento político y la burocratización de los organismos públicos.

Los aportes del conocimiento especializado son, sin duda, importantes, pero deben destacarse dos de sus rasgos que se convierten en obstáculos: la fragmentación de la mirada propia de la especialización y la desvinculación o distancia del foco mismo de la acción. Le cabe al docente integrar los distintos aportes, analizar la situación particular en que se halla inserto, ponderar las posibilidades de acción y actuar en consecuencia.

Pero más allá de todos estos problemas, las últimas determinaciones de la categoría de semiprofesión de la docencia pueden encontrarse en sus condiciones materiales y profesionales de trabajo. En este caso, el problema excede la cuestión de las reivindicaciones laborales, en cuanto trabajadores, para constituirse en asunto de identidad profesional.

¿AUTONOMÍA REAL O VIRTUAL?

El maestro nunca fue "autónomo", pero en otros tiempos la sociedad le otorgaba un prestigio simbólico, y con sus alumnos podía crear y recrear el proceso de enseñanza.

El pasaje de la escuela del aula a la escuela del currículum, ocurrido dentro del contexto de expansión de la tecnocracia organizacional eficientista, representó el paso más significativo en la búsqueda del control de la escuela y en la reducción del margen decisorio de los docentes.

El avance del conocimiento social, científico y tecnológico tam-

bién fue dejando atrás a los docentes, ya que no pudieron acompañarlo con cursos de formación de grado o en el contexto de trabajo antes tratado.

Sin embargo, la crítica maciza a las concepciones tecnocráticas en educación, cuyo eje de trabajo fue el desarrollo del currículum como estrategia de control de la enseñanza en las escuelas, ha servido para, entre otras cosas, develar la autonomía relativa de los docentes en la concreción de la enseñanza.

El currículum real o el currículum en acción es, en última instancia, una elaboración propia del docente como mediador entre la propuesta curricular formal y la práctica (Gimeno, 1988; Díaz Barriga, 1994; Giroux, 1990). A pesar de todos los condicionantes, el docente ejerce y ejercerá una mediación, hará uso de sus espacios de autonomía relativa y configurará la escuela real.

Algunos podrían pensar que, ante esta situación, sería mejor reforzar los sistemas de control y proveer a la enseñanza de materiales estructurados. De este modo, el docente no tendría más que seguirlos "a pie juntillas" para llegar a los resultados previamente establecidos.

En realidad quien opine así desconoce u oculta que los sujetos están dotados de intencionalidad, que la relación pedagógica es un acto netamente humano que difiere de forma cualitativa de las actividades de producción material. Desconoce, en fin, que aun con recetas pautadas el sujeto no deja de mediar en la relación y que sin esta mediación es imposible un trabajo pedagógico.

El problema reside en qué tipo de autonomía puede ejercer el docente en un contexto de descalificación y proletarización, con baja autovaloración y autoconfianza. La cuestión remite a los efectos que obturan la creatividad, la iniciativa, el pensamiento y la formulación de nuevos horizontes.

Podríamos calificar estos márgenes de libertad personal como "autonomía virtual", en la medida en que tienden a reproducir de forma acrítica los ritos y comportamientos escolares, haciéndolos

parecer naturales, cuando esa autonomía relativa no se constituye en un espacio de cambio.

En cuanto virtual, la autonomía es imaginaria, pues viabiliza la persistencia de las tradiciones de la escuela. Los modelos incorporados en los sujetos a lo largo de la historia escolar, los comportamientos seguros por ya probados, se mantendrán a pesar de las intenciones políticas de cambios.

Para poder convertir la autonomía virtual en real sería necesario convertir las escuelas en espacios de aprendizaje no sólo para los alumnos sino para los docentes (Senge, 1991). Si de todas formas en el proceso de trabajo se aprende —aunque sean rituales—, tal proceso podría servir de ámbito de aprendizaje crítico y reflexivo, recuperando para la tarea pedagógica una función activa en el tratamiento del conocimiento y la experiencia de los sujetos.

De esta forma, los docentes tratarían de comprender la diversidad de experiencias y la heterogeneidad cultural para construir un espacio democrático de reconstrucción del saber y del pensar, constituyendo equipos de estudio y de trabajo.

AUTONOMÍA Y CONTROL DEMOCRÁTICO

El problema de las escuelas y de la docencia no es un problema “privado”, que pueda resolverse por la voluntad de los sujetos en decisiones individuales. Por más sana autonomía que los docentes ejerzan en la configuración de la enseñanza y de la práctica escolar, la educación es asunto o materia pública. Y la sociedad tiene el deber y el derecho de ejercer los controles apropiados para su efectivo desarrollo.

El complejo desarrollo de la sociedad actual hace imposible pensar en el trabajo docente como ajeno a la evolución de las actividades públicas: en otros términos, la educación es una *cosa pública*, se desarrolla en instituciones especialmente creadas que, a pesar de las contradicciones que las sostienen, han sido y son una conquista

de las sociedades democráticas, y producen importantes efectos que también poseen naturaleza pública.

La cuestión no consiste, pues, en suspender los controles, sino en definir procesos de control legítimos y formas legítimas de realización, que fortalezcan la autonomía real para la concreción de la buena enseñanza.

Un control social legítimo se define por la participación y el acuerdo entre los organismos de gestión y los actores de la práctica escolar, entre ellos los propios docentes, participando y comprometiéndose en la toma de decisiones sobre el tema que les atañe.

Cabría recordar que viabilizar un proyecto de cambio sustantivo implica crear las condiciones que transformen la materialidad de los puestos de trabajo de los docentes en las escuelas y generar un discurso público que no socave, sino que apoye, el juicio inteligente y el compromiso de los docentes.

Sin embargo, vale observar también las propias prácticas para poder empezar a cambiarlas. Entre ellas, vale destacar la escasa frecuencia con que son analizadas estas cuestiones del poder, la autonomía, las condiciones de trabajo docente y la buena enseñanza en la formación de grado, integrándolas al análisis de las tradiciones históricas en la constitución de la profesión, no con la intención de ahuyentar a los estudiantes sino para fortalecer el juicio y las prácticas profesionales críticas y consistentes, evitando el discurso mistificador sobre todo lo que vale la docencia y sus condiciones vocacionales. Éste sólo sirve para reforzar la pasividad y para colocar la responsabilidad por la “falta de compromiso con la escuela” en la imagen de las “autoridades del sistema”.

La escasa estimulación de los estudiantes a participar en las organizaciones laboristas desde la formación de grado es notoria: en muchos casos hasta ha sido difícil que aceptaran la organización de centros de estudiantes.

Cuando aquellos análisis aparecen tanto en la formación de gra-

do como en las escuelas, en las mesas de discusiones docentes suelen revestirse de la crítica a las condiciones salariales, la que es por demás legítima. Pero difícilmente enfocan la cuestión de las relaciones entre el control social y la autonomía dentro de relaciones sociales democráticas.

Cabe reflexionar también respecto de la tendencia histórica a la baja producción de propuestas para replantear la escuela y la formación de los docentes surgida de instituciones de formación de grado o de organizaciones docentes. Parecería que éste es un tema de "los otros", o que no vale la pena plantearse, pues "ya está decidido".

A su vez, cuando surgen estas reflexiones tienden a encerrarse en la defensa del pasado, pretendiendo restaurar las virtudes de la antigua formación.

La prolongación de las carreras de grado parece ser más una reivindicación de las instituciones formadoras que de los docentes y las asociaciones gremiales. Tal vez ello oculte la insatisfacción por la formación recibida (en lugar de cambiarla), la búsqueda de una salida laboral rápida o la inadecuación de tal extensión dados los bajos salarios, cuando la relación podría constituirse en la inversa: más formación para mejores salarios.

Pero es importante plantear más formación que no represente "más de lo mismo", sino un proyecto diferente que no siempre implica "más tiempo".

La temática del control tecnoburocrático en las escuelas debería incluirse en la agenda de la formación de grado en lugar de encuadrar a los estudiantes en el aprendizaje de técnicas instrumentales para el cumplimiento de los mandatos históricos.

La división emergente de aquellos procesos de control tecnoautoritarios entre quienes piensan la educación y quienes la ejecutan debería incluirse en la agenda de los institutos formadores, como también el desarrollo de propuestas de transformación de la escuela formuladas por los propios organismos docentes o las escuelas formadoras.

Estas apreciaciones no representan formas de "culpabilizar a la víctima", esperando que todo surja por generación espontánea. Por el contrario, esta situación es el resultado de las tradiciones históricas que formaron la conciencia de los docentes, de la proletarianización y la desensibilización ideológica a la que se ha llevado a la docencia, al alejarla de la discusión de los fines de la escuela y de su propia práctica.

A pesar de ello, muchos docentes han resistido estoicamente estos embates y han desarrollado la "buena enseñanza" dentro de las paredes del aula o en los ámbitos restringidos de su escuela. Pero no es potencialmente transformador seguir utilizando exclusivamente los resortes del "poder privado" en un tema que es público y que les compete. Por el contrario, se trata de expandir estos esfuerzos y reconocer otros resortes de participación para la producción de un proyecto colectivo.

De ninguna manera se propone aquí el reforzamiento de las defensas corporativas, de modo que se luche para conservar lo que existe sin cambiar nada. Se trata, en cambio, de la propuesta de un profundo replanteo dirigido a la generación de proyectos comprometidos con el cambio y la democratización de la educación. Se trata, en fin, de salir del lugar de la queja y de la resistencia pasiva o privada, para convertirse en grupos-sujetos en lugar de grupos-sujetados.

Hoy podemos asistir a diversos encuentros docentes que proporcionan información acerca de qué deben hacer con las reformas educativas o cómo tendrán que planificar en adelante. Dada la falta de convocatoria a los docentes con los que se han gestado estos cambios, deberíamos pensar cómo podemos revertir la situación.

Todos sabemos que, en definitiva, quienes construyen cada día el currículum —el currículum real— son los docentes, y que los planes de gabinete tienen pasos cortos. Pero esta ineludible mediación realizada por el docente debería dejar de representar una autonomía virtual para convertirse en una autonomía profesional colectiva y no en los espacios privados del aula.

Para ello, es necesario formular propuestas y discutir las en el espacio social, ya que el tema de la educación es un problema público.

Debemos admitir que la cuestión del género, en una profesión ocupada centralmente por mujeres, constituye un obstáculo, considerando las imágenes sociales impuestas a la condición femenina. Sin embargo, cabe destacar que hoy las mujeres constituyen una fuerza importante en los cambios, en la fuerza de trabajo, en la sociedad y en las luchas sociales.

Finalmente, como ya afirmamos con Foucault en páginas anteriores, el poder es una relación y no simplemente una fuerza unidireccional.