

# Formación de formadores: contradicciones de la profesionalización docente

## Training of trainers: contradictions of teacher professionalization

*Roberto Follari*

Doctor en Psicología

Profesor titular de Epistemología de las Ciencias Sociales

Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina)

rfollari @fcp.uncu.edu.ar

### RESUMEN

La formación docente es un factor imprescindible, entre varios otros que permiten el funcionamiento del sistema educativo. No obstante, su relativa articulación actual es de muy reciente cuño, y aun su reconocimiento social no acaba de desembarazarse de la idea decimonónica que hace de la pedagogía mera enseñanza, al margen de cualquier otro aspecto. La revisión crítica del concepto permitiría superar las distinciones puramente instrumentales; abriría la posibilidad de maduración intelectual de los docentes; renovarían eficazmente su inserción y prestigio sociales, y haría un frente a las políticas hegemónicas mundiales que pretenden dar un cauce único y homogéneo a los sistemas educativos de los países latinoamericanos.

**Palabras clave:** Docencia, formación, pedagogía, políticas educativas

### ABSTRACT

Teacher's training is an essential factor, among others, for the educational system's operation. Nevertheless, its relative current articulation is very recent and even its social acknowledgement is still tied to the Nineteenth century idea that conceives pedagogy as the mere teaching, aside from any other issue. A critical review of the concept should help to overcome the purely instrumental distinctions; to open the possibilities for teachers' intellectual maturing; to effectively renew their social prestige and insertion, and would allow to constitute an opposition against world dominating policies which attempt to provide a sole and homogeneous direction for Latin American countries' educational systems.

**Keywords:** Teaching, training, pedagogy, educational policies

**Recibido / Received:** 07/04/2014 | **Aceptado/Accepted:** 20/05/2014

Es conocida la retórica por la cual el docente —convidado de piedra en los hechos a la hora de las decisiones estratégicas sobre el sistema educativo— es convertido idealmente en la causa eficiente de los beneficios acordados a la educación: el apóstol, el que hace de la escuela un segundo hogar, el sacrificado dado a la permanente entrega. Es sólo gracias a los buenos docentes que la educación podría guardar excelencia.

Por supuesto, tan halagüeña valoración contiene el peligro de su obvia posibilidad de inversión: si todo depende de los docentes, también de ellos será la responsabilidad de los malos resultados escolares. En épocas en que la evaluación constante es uno de los ingredientes de toda la institucionalidad escolar (a partir de las políticas de reducción del gasto estatal y aumento del gasto estatal y del control burocrático, las que presentan la cuestión como si fuera una búsqueda de mayor eficiencia), es muy común poner sobre las espaldas de los docentes los resultados de tales evaluaciones. A comienzos de 1998, la ministra de Educación de Argentina excusó de cualquier causalidad a las políticas de su gobierno sobre los pésimos resultados de los exámenes de ingreso a la universidad<sup>1</sup> era cuestión de “apagar la televisión” (¡algo tan sencillo!), problema de los padres y —secundariamente— también de los docentes.

Pero aun la versión más ingenuamente positiva sobre el valor de los docentes es extremadamente equívoca. Lo diremos con una frase quizá rotunda: el docente es condición necesaria del buen resultado del sistema educativo, pero está lejos de constituir condición suficiente. Es decir, sin su buen funcionamiento es imposible que exista alto rendimiento del sistema. Pero sólo su buen funcionamiento está muy lejos de garantizar que los resultados sean los deseables<sup>2</sup>. Siendo así, no puede considerarse a la docencia como la palanca arquimideana del sistema, tal cual ha sucedido a menudo.

Las fuentes de esta confusión son añejas: si la Pedagogía era en sus comienzos el cúmulo de conocimientos requerido para que el preceptor personal fuera guiando al discípulo, es obvio que se trataba de un tipo de saber netamente referido a la práctica, y que no pretendía estrictamente basarse en lo científico. En tales tiempos (comienzos del siglo XIX, antes de que se diera la generalización de la educación pública) no existía algo como “el sistema educativo”; los hijos e hijas de las familias

---

1 Situación producida en Argentina a comienzos de 1998, cuando más de 1700 aspirantes a la Facultad de Medicina de la Universidad de La Plata fueron todos (sin excepción) reprobados. Más allá de la obvia confección errónea del instrumento de evaluación (que no discrimina, pues todos los alumnos fueron por igual rechazados), el hecho es sintomático de muy malos resultados en el nivel de educación.

2 Somos conscientes de que cuando hablamos de “buen funcionamiento”, “buenos resultados”, etc., hacemos referencia a parámetros no-unívocos, que dependen en su definición de los actores que los formulen. Hay múltiples posiciones al respecto. Sin embargo, creemos que puede admitirse la noción para el nivel de generalidad de nuestro texto; sobre todo si se asume que la exigencia de umbrales mínimos de aprendizaje de ciertos contenidos y destrezas básicas es compartida mayoritariamente.

patricias recibían el legado cognitivo mediante la tutoría de algún profesor que ofreciera privadamente sus servicios (Scherer, 1983).

Por lo anterior, el conocimiento sobre educación se limitaba al referido a enseñanza: ambas funciones eran prácticamente idénticas, y el saber sobre lo educativo era sólo aquel necesario para hacer posible la función tutorial.

Esta confusión/superposición entre lo pedagógico y lo instrumental ha llevado a menudo a limitar el objeto y la calidad del conocimiento sobre educación, pretendiendo cercarlo en los estrechos linderos de lo aplicativo. Sobra decir que ello ha redundado en un bajo prestigio relativo del campo del conocimiento en esta área (usamos la expresión “campo” según la entiende Bourdieu), y ha servido como obstáculo epistemológico (G. Bachelard) en la constitución del saber científico sobre lo educativo en su multidimensionalidad.

Traemos a cuenta estas cuestiones para que se advierta el peso de su *arraigo*. Están instaladas en configuraciones fuertemente impregnadoras del sentido común de los docentes, y de la sociedad respecto de ellos; estas configuraciones surgen de tradiciones con una larga historia en su imposición y presencia. Por esto, es necesario un esfuerzo conceptual de *disociación* respecto a tales configuraciones, para poder instalar el conocimiento en un “nuevo lugar” que no queda bajo su égida.

En la misma línea se ubica la socorrida identificación entre *pedagogo y docente*, como si una cosa fuera coextensiva con la otra. A menudo se los confunde, aun en literatura no tan lejana en el tiempo (Mialaret, 1961); pero no se requiere ser docente para poder investigar coherentemente sobre lo educativo, ni ser productor de teoría sobre lo educacional, para poder ejercer la docencia.

Alertamos sobre esto, porque se piensa que la *sobrevaloración* del papel docente debe ser deconstruida si queremos referirnos a cualquier dimensión de la docencia misma. Los docentes no son dueños del proceso educativo, ni sus exclusivos actores relevantes. Pero —por la misma razón— son los únicos responsables de los resultados de la educación, ni pueden hacer milagros dentro de relaciones estructurales que los condicionan y limitan. Situarlos como actores necesarios (es decir, que son condición *sine qua non*) para un buen resultado del sistema es desde ya advertir el peso de su decisivo rol. Pero también es —de entrada— definir que el tema de la formación docente es uno imprescindible, dentro de otros varios que hacen al funcionamiento del sistema: planeación, gestión, formación de funcionarios, supervisores y directivos; además de contenidos y funcionamiento curricular, relación con los padres y la comunidad, estilo cultural de lo escolar. Este cúmulo —no exhaustivo— de factores, es el que lleva a los resultados a que llega el sistema educativo. Nos vamos a centrar ahora en el de la formación docente, situado adecuadamente en su acotado lugar dentro de tal variado conjunto de factores.

Y al respecto, queremos de entrada despejar el insólito equívoco instalado por las políticas (impuestas) del Banco Mundial en la educación latinoamericana. Según éstas, se *habría demostrado* que el financiamiento presupuestal de aumentos a los docentes “no redundan” en mejoras en el resultado de la educación. Por lo tanto, se recomienda centrar las eventuales mejoras presupuestales en otros rubros, por ejemplo *equipamiento* (infraestructura, laboratorios, tecnologías de apoyo, edificios), el cual se habría demostrado que propende a mejores resultados. Hay ya quien ha argumentado convincentemente sobre el punto, y me ahorra ahora una consideración mayor (Coraggio, 1997). Lo cierto es que —por una parte— se hace imposible no sospechar una decisión política como base de la elección en contra de los salarios docentes: siempre es más controlable (y por lo habitual menos significativa monetariamente) una inversión en infraestructura. Pero además, el resultado de estas políticas tan científicamente fundadas es esperable (y en Argentina se asiste a él con prístina claridad)<sup>3</sup> la educación no mejora, mientras la condición de los docentes sea fuertemente carenciada. La extraña presunción de que pueden lograrse buenos resultados con mínima inversión en salarios y prestaciones, no sólo contraría cualquier expectativa racional, sino los resultados mismos que están a la vista. Cierto es que con solamente altos salarios no se garantiza una buena educación; pero sosteniendo bajos salarios, sí se asegura un resultado que no va a superar un degradado umbral (entre otras razones, porque los docentes van a oponerse a las políticas educativas en todo, lo cual se hace perfectamente comprensible, porque van a usar parte de sus energías personales en defender posiciones y multiplicar cargos y dedicaciones —cuando ello es posible-, único modo de no retroceder a pésimas condiciones de sobrevivencia; y porque van a percibir a la necesidad de perfeccionamiento y actualización, como una imposición insoportable y arbitraria).

## 1. ¿Docentes como intelectuales?

Giroux ha hecho famosa la idea de los docentes como intelectuales, la cual es sin duda seductora: aptitud para pensar sistemáticamente su papel, capacidad para el conocimiento científico y su aplicación, producción de pensamiento propio que pueda tener impregnación social, criticidad en lo ideológico y valorativo, un situarse en la asunción de la docencia como profesión socialmente válida y pertinente.

No puede dejar de advertirse cuánto de gramsciano hay en esta postulación: fue el gran teórico de la política de la izquierda italiana de los años treinta, quien propuso la idea de que los sacerdotes, los agentes de asistencia social, los docentes de todos los niveles (titulados o no), los líderes sociales en general, debían considerarse

---

<sup>3</sup> A comienzos de 1998, los salarios docentes en Argentina se mantienen sin aumentos desde hace ocho años. En un país con precios relativamente equiparables, un docente medio gana entre 50% y apenas 20% (es decir, una quinta parte) de lo que su equivalente obtiene en España, para niveles primario y medio.

como intelectuales. Esto significa, para la posición de Gramsci, que no que deben “transformarse” en intelectuales, sino que de hecho lo son. Lo son en la práctica, en cuanto agentes de hegemonía; es decir, en tanto productores del sentido común de la población, constituyentes de la ideología, actores en la determinación de la argamasa de significados con que los miembros de las diferentes clases sociales entienden el mundo. Intelectuales —por tanto— en sentido amplio: como formadores de opinión.

Por supuesto, para Gramsci mejores serían esos productores de opinión si se acercaban a la figura de un intelectual *strictu sensu*, si tenían la capacidad de autorreflexión que se obtiene de la disciplina, el estudio y la asimilación del legado de las ciencias y la filosofía. Pero no dejaban de influenciar si es que no tenían esas cualidades: eran intelectuales aun cuando renegaran explícitamente de esa función.

Por tanto, no debiera confundirse este sentido amplio en el uso de la expresión “intelectual”, con el significado restringido que podemos darle hoy, dentro de la división social de las actividades. Un intelectual —en el sentido más específico— es aquel que muestra un vasto conocimiento de la cultura y puede a partir de él producir conocimientos —o postulaciones- nuevos y admisibles. Es un especializado en el saber, un lector sistemático, un escritor capaz de “inventar” propuestas relevantes e inéditas.

Gimeno Sacristán ha señalado a la docencia como una “semi—profesión”, considerando el bajo nivel de especificación de las habilidades previas requeridas, y la no consolidación total de un campo de conocimientos que sea admitido como científico relativo a la problemática. Se puede ser docente de ingeniería siendo sólo ingeniero: es claro que esto conllevará déficits de calidad pedagógica, pero nadie duda de que se ha hecho y se sigue haciendo. Pero es más difícil hacer un puente sin ser ingeniero. U operar sin haber estudiado medicina. La docencia es sin duda la enseñanza de contenidos que —excepto en el caso de la Pedagogía— no tienen como objeto la enseñanza misma. Es decir: se enseña matemáticas, historia, literatura. Por tanto, todo docente se sitúa en una especie de *doble identidad*, una relativa al papel de docencia, otra al contenido disciplinar del caso. Incluso en los maestros de primaria, que definen de entrada su actividad como sólo docencia, se trata de buscar promover aprendizajes de contenidos de disciplinas: también aquí hay matemáticas, historia, etc., de modo que al perfeccionarse, por ejemplo, hay que elegir entre hacerlo en relación con conocimientos sobre cuestiones atinentes al accionar docente, o sobre conocimientos de las disciplinas que se busca enseñar. En profesores de enseñanza media y superior, la identidad doble es por demás evidente, e implica por supuesto que la asunción de ser docente sea sentida como “parcial” desde el punto de vista de la propia adscripción. En todo caso, se es siempre “docente de” alguna disciplina determinada.

También hace a la semiprofesionalidad la cuestión ya apuntada del escaso salario docente, que en Latinoamérica es sin duda lo habitual; que no lo es por ejemplo en Europa de la misma manera, pero sí en términos de comparación a profesiones como Medicina, Abogacía, Ingeniería, etc. Sin duda que ello redundo negativamente en el prestigio relativo de la actividad de enseñanza, y de quienes a ella se dedican. Esto se superpone con una cuestión que ya hace años ponía de manifiesto T. Adorno: siempre se suele sospechar que quien se dedica a la docencia lo hace porque no pudo dedicarse a una actividad “sustantiva” (digamos, ser médico, matemático, historiador, ingeniero), y por ello está condenado a ser simplemente un “enseñante” y no un realizador práctico de tales profesiones o —como en el caso de matemáticas— un investigador. Siempre la docencia ha sido reverenciada en la retórica a la vez que desconfiada en los hechos, o ambivalentemente situada como valiosa y devaluada a la vez. Con frecuencia idealizada desde el punto de vista de los valores; pero en cambio, percibida como poco decisiva desde una óptica ligada a los intereses prácticos y las necesidades utilitarias. De ello se sigue que a la hora de definir si quien se dedica a la docencia es un profesional de prestigio, podemos asegurar que la respuesta es mayoritariamente negativa. Y no porque se crea que “hacen mal su trabajo”. Sino porque —aunque lo hicieran bien— no se trata de una actividad para la cual se crea que se requiere de alta capacitación. Y sobre todo, porque es una función sin duda necesaria socialmente, pero para nada percibida como aquellas que deciden los destinos de la sociedad: hoy son la tecnología, la política, las actividades ligadas a lo económico y financiero, las que aparecen como principales en el mundo globalizado. En un tiempo de valores desencantados y pedestres, ganado por el consumo y lo pragmático, poco lugar hay para valorizar la cultura, el conocimiento no inmediatamente utilitario, la transmisión o adquisición en el rubro axiológico.

Es clara la situación hoy en el caso argentino. Los colegios terciarios en los que se estudia para constituirse en docentes de enseñanza primaria y de media (también las universidades preparan para este segundo nivel, con características muy diferentes) son el sitio donde ingresan los sectores sociales más pobres, aquellos con más bajo nivel de aspiración. Se trata de quienes no pueden sostener económicamente la longitud de los estudios universitarios, así como tampoco su complejidad cognitiva. De modo que a menudo [los normalistas] es una población con considerables problemas en la constitución del pensamiento abstracto y la comprensión lingüística, que tiene dificultad en la plena adquisición de las competencias que la escuela promueve, en tanto no responde al “arbitrario cultural” que caracteriza lo escolar<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> La noción de “arbitrario cultural” es la de P. Bourdieu y J. C. Passeron en *La Reproducción* (1981). Muestra que lo que la escuela ofrece no es simplemente “el saber universal”, sino la versión parcial que los sectores sociales hegemónicos tienen al respecto. Por supuesto, cualquier escuela posible impone un arbitrario, la cuestión sería cuál puede legitimarse socialmente, y la posibilidad de asumirse explícitamente como tal.

Ninguna mitología sobre la capacidad transformadora de la escuela puede ocultar el hecho elemental de que si los ingresantes al sistema (a una edad en que ya determinadas funciones cognitivas están fuertemente asentadas y constituidas) poseen claros déficits de entrada, no habrá modo posterior de compensar tal carencia. La educación superior (nivel al cual pertenecen los Institutos terciarios en Argentina) no puede encargarse de resolver las “lagunas” previas, en rubros tales como capacidad de lectura comprensiva o habilidad para la redacción y producción textual. El resultado es que los docentes que están egresando, a pesar de algunos avances de importancia en los planes de estudio<sup>5</sup>, no pueden sino mantener insuficiencias de formación que redundan en un rendimiento atenuado, y en escasa posibilidad de mostrarse en buenas condiciones para la permanente actualización requerida hoy por el avance del conocimiento científico.

Un aspecto más a tenerse en cuenta es la feminización de la matrícula. Digamos que no se trata de un fenómeno nuevo: de hecho las primeras profesionales de la docencia traídas por D. Sarmiento a Argentina en la segunda mitad del siglo XIX a la Escuela Normal fundada en Paraná, eran mujeres. Tampoco se trata de una situación exclusiva de la profesión docente: también las Universidades (tanto argentinas como latinoamericanas en general) muestran un definido avance de las inscripciones femeninas. Ello motivado —como no es difícil advertir— tanto por la progresiva inclusión de la mujer en un mundo público previamente hegemonizado por el género masculino, así como por el paso de este último hacia actividades más decididamente rentables, como son la política, el comercio o la esfera empresarial. Lo cierto es que sin duda, el peso relativo de lo femenino en la matrícula es altísimo en cuanto a la docencia: para el nivel de primaria es abrumadoramente mayoritario; a veces casi exclusivo.

No poco es lo que el género femenino ha avanzado en las últimas décadas en cuanto a su consideración social y en cuanto a la discusión sobre los roles sociales. Pero ello no obsta para que el privilegio masculino en lo laboral se sostenga, y que en promedio los ingresos del sexo masculino sean mucho mayores, aun para funciones similares. De manera que el efecto de significado que produce la feminización, es el de una profesión “para quienes no tendrán que sostener la familia”, típicamente complementaria desde el problema crucial del mantenimiento económico de un hogar/medio. Cierto es que actualmente las formas de convivencia hacen crecer el número de quienes viven solos, pero en todo caso se advierte que aquel que sea docente tendría pocas posibilidades de elegir con libertad: puede autosostenerse, pero queda en situación de secundariedad para casi cualquier condición de vida en pareja.

---

5 El Plan de Transformación de la Formación Docente, propuesto para la formación inicial de los docentes durante el gobierno surgido en 1989, presenta un marcado rumbo progresista, contrastante con el del conjunto liberal/conservador de la administración de Menem. A cargo de un buen grupo de especialistas, no fue asumido por todas las provincias y con el tiempo se lo fue relegando en las políticas ministeriales (aun cuando sigue con una atenuada vigencia en diversas jurisdicciones).

En Argentina no sucede como en muchos países europeos, en los que la docencia se estudia a nivel universitario. Los Institutos terciarios constituyen enseñanza de nivel superior, pero están claramente diferenciados de las Universidades. Su cultura histórica es totalmente diferente: han estado ligados a una noción de docencia y compromiso con esta, que ha subalternizado por completo la cuestión de la actualización científica y el conocimiento propiamente dicho. La formación docente se impregnó de la cultura escolar para la cual se formaba: de manera que los rituales como el orden y la disciplina fueron items fundamentales de lo que se buscaba producir. Sin conexión orgánica alguna con el sistema universitario; tampoco con el de investigación científica, tal como muestra el caso del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); con una desconfianza generalizada hacia esa cultura “descarnada” y a menudo depreciativa de la docencia, el resultado es una carencia considerable en cuanto a la calidad científica de la propia formación, y aun en la actitud hacia el conocimiento, entendido a menudo como amenaza para las convicciones de sentido común, o las altamente cargadas de eticismo principalista.

Que la docencia no se conforma desde estudios universitarios. Que sus trayectos sean de nivel superior, pero en realidad fuertemente delimitados de los universitarios (como lo muestra sobradamente la Ley de Educación Superior sancionada en Argentina en 1995)<sup>6</sup>. Que en los hechos se haga *visible* que la formación docente —advertida en sus efectos— no tiene el nivel científico que la Universidad podría otorgarles<sup>7</sup>. Todos estos factores fuertemente entramados entre sí, hacen que la docencia sea pensada como “semi-profesión” —tal cual lo planteaba Gimeno—, y difícilmente se pueda considerarla en el plano de los “intelectuales”, si se usa esta expresión en un sentido específico (no en el ampliado por Gramsci, que no responde al uso habitual).

Por supuesto, puede alegarse la *necesidad* de que los docentes se consideren como intelectuales, o la deseabilidad al respecto. Nos parecen indudables como noción abstracta respecto de aquello que sería ideal, o a lo cual en determinada situación se podría aspirar. Pero entendemos una mala decisión, confundir lo deseable con lo real, y aun con lo posible: en las actuales condiciones de ajuste interminable del gasto estatal en Latinoamérica, difícilmente pueden mejorar los parámetros de la formación que permitan transformar lo semi-profesional, en la conformación de intelectuales con peso propio y alta formación científica y crítica. No es lo que el

---

6 La Ley de Educación Superior sancionada —tras fuerte resistencia, en periodo de receso estudiantil— es en realidad una ley universitaria con un breve agregado inicial sobre terciarios. No cuesta advertir, en la longitud relativa de cada parte, la disímil importancia que los redactores asignaron a la Universidad, y a la formación docente (en consonancia con lo que señalamos en la nota siguiente).

7 Cabe aquí aclarar que las universidades no muestran voluntad alguna de incorporar la formación docente, dado que calculan el costo que implicaría sobre su menguado presupuesto, y suelen no advertir la estratégica importancia del ámbito docente en la configuración sociocultural de la población.



Estado pretende: en todo caso, puede ser aquello que se le exija como desafío desde una posición que enfrente sus actuales políticas.

Tal vez quepa simplemente solicitar la “profesionalización” (J. Contreras), que implica condiciones salariales, de seguridad laboral, y —por cierto y como contraprestación— de alto nivel de formación inicial, y de exigencia de perfeccionamiento en servicio. Pero una cosa no puede producirse sin la otra: no puede pedirse a los docentes esfuerzo en perfeccionarse, mientras se precariza su situación laboral.

Y esta última es hoy la situación en Argentina. Una reforma inconsulta en cuanto a los maestros, que los reubica fuertemente en ciclos y niveles nuevos del sistema escolar; por la cual algunos perderán puestos de trabajo y otros irán a dar a lugares indeseados (instituciones y/o disciplinas), produce como consecuencia resistencia de los docentes. No nos referimos necesariamente a oposición definida, explícita y realizada en términos de política educativa: sino a la más elemental y cotidiana forma de oposición, dada en el hacer “como si”, cumplir a regañadientes y practicar —apenas se supera la vigilancia— acciones contrarias a lo que se “les” planifica desde fuera.

Por primera vez en muchos años y como parte de la política de la Reforma educativa global lanzada por el gobierno de Menem, se ha hecho una importante inversión en formación docente, y se ha concursado entre las Universidades para que la mejor de sus propuestas se haga cargo de los cursos de perfeccionamiento. Esto no puede dejar de apreciarse; sin embargo, está fuertemente teñido de resistencia docente (caso paradigmático es la Provincia de Buenos Aires, donde por razones políticas la Reforma se lanzó de inmediato, y sus problemas se han hecho más patentes), lo cual neutraliza en gran parte los efectos. Si a ello se suma los defectos de formación inicial que muchos docentes guardan (reforzados por la política del mismo gobierno al negar todo aumento salarial, y devaluar consiguientemente la profesión), no es difícil inferir que el esfuerzo no puede obtener los resultados buscados, y no se ubica como parte de una estrategia global de profesionalización.

## **2. Mitos pseudocientíficos y efecto de desvaloración**

Vamos a referirnos ahora —con cierta brevedad, pues es un tema que por sí mismo merecería más de un artículo— a ciertos mitologías que a menudo se presentan como científicas en el ámbito de la discusión pedagógica, los cuales —por su evidente arraigo en el sentido común y en un marcado voluntarismo— suelen promover el escepticismo de quienes están ligados a otras áreas del quehacer científico, motivando de su parte una desvaloración de lo pedagógico en general y, consecuentemente, de la capacidad que se adscribe a los docentes. Si éstos dan por

seguras determinadas “certidumbres” que resultan obviamente discutibles, se hacen pasibles de aquello que los pedagogos y adscritos a las Ciencias de la educación, conocen bien: un “campo” con una apreciación relativamente débil dentro del concierto de las comunidades científicas.

Y esto no se relaciona a la desvaloración de la educación como función social, la cual sin duda está en acto, pero no ha impedido considerables luchas y movilizaciones en defensa de lo educativo: se sigue apostando a defender a la educación como derecho social. El desprestigio relativo que señalamos hace a lo pedagógico, no a lo educativo. Ahora, en tanto los saberes sistemáticos del docente mayoritariamente abrevan de ese acervo conceptual, los docentes quedan ligados a tal desvaloración de lo pedagógico.

No es que las ciencias de lo educativo no hayan avanzado considerablemente en los últimos años. La cientificidad de los estudios ha dado pasos agigantados, si se toma como inicio los tiempos oscuros de la dictadura, cuando el retraso respecto del mundo era a la vez alarmante y vergonzoso (lo dicho es válido para Argentina, pero también para Uruguay, Chile y casos homólogos). También en países donde no hubo golpes de Estado (México, por ejemplo), desde la tecnocracia de los años sesenta se avanzó hacia la constitución de marcos teóricos sólidos y actualización científica, sin duda como punta de lanza dentro del subcontinente<sup>8</sup>. Lo que queremos señalar es que cierta tradición pedagógica a la que nos referimos al principio, instalada en una identificación acrítica con el docente, y por ello en cierta ingenuidad practicista y de buena voluntad, lleva a menudo a hacer del discurso pedagógico una serie de proposiciones donde prima el siempre problemático “sentido común”<sup>9</sup>, a través del cual se filtra nociones que son vistas con desconfianza desde otras áreas del quehacer científico.

Tomaremos como ejemplos —ciertamente para nada excluyentes— algunos pocos, que pueden dar la tónica para otros similares.

1. *La idea de que todo docente debe ser investigador*. Esta es una pretensión teñida de voluntarismo, en tanto es sabido que la docencia en Argentina gozó de una época de éxito y aceptación social (hoy siempre añorada y —es cierto— idealizada en exceso), en la cual los docentes ni investigaban, ni pensaban en hacerlo, ni tenían al respecto la más mínima idea. Se puede cumplir muy bien la actividad docente sin necesidad de investigar. Las habilidades en cada caso son diferentes: el investigador requiere paciencia, el docente puede advertir resultados inmediatos. El investigador a menudo tiene que alejarse de todo contacto personal, la docencia exige este contacto

---

<sup>8</sup> Una historización crítica del campo de la teoría sobre el currículum en México desde los años setenta puede verse en A. de Alba (1991).

<sup>9</sup> Es reconocida la crítica epistemológica efectuada por G. Bachelard al sentido común como obstáculo para la abstracción científica

permanentemente. El investigador tiene que apelar básicamente a la comunicación escrita, el docente a la verbal. No es obvio que alguien pueda a la vez hacer ambas cosas, más allá de que haya quienes lo hacen perfectamente, y que sería deseable que muchos más lo hicieran.

Pero también es común hallar buenos docentes que no tienen idea de la investigación (tal cual ya afirmamos), e investigadores que resultan aburridos e ininteligibles a los alumnos. Y esto no sólo porque “no se formaron” en otra área de habilidades, sino porque las condiciones de personalidad, y las relativas al tipo de inteligencia, hacen a alguien apto en una de estas actividades, y menos —o para nada— en la otra.

La reivindicación del docente/investigador corre a menudo a contrapelo de aquellas que buscan que el docente no quede atrapado en la maquinaria del control burocrático oficial y centralizado. Hoy la exigencia de que los docentes investiguen se plantea en los terciarios argentinos, dentro de la afiebrada apelación a la evaluación generalizada. Esto pone a tales docentes en una relación de tensión mayor aún con las demandas de reconversión apresurada que plantea la reforma en curso. Y hay que responder a una función para la cual tales docentes no se han formado previamente y —es más— que no estaba contemplada como parte de su quehacer profesional cuando decidieron estudiar para ser docentes.

Sin duda, el tema del prestigio relativo de la docencia (y según la asociación equívoca ya referida, también de lo pedagógico) se mezcla en esta cuestión. Si es que el docente investiga, hay mayor atribución de prestigio, una aparente mayor instalación en el rigor científico que a menudo le ha sido negado.

Pero habitualmente el resultado es exactamente inverso: la proposición dogmática de una relación de inmediatez entre docencia e investigación muestra rápidamente la endeblez de sus fundamentos. Si un docente sabe investigar, como ha mostrado Kuhn<sup>10</sup>, tendrá una noción menos cerrada de lo que es el conocimiento: ello mejorará sin duda su comprensión de lo que trabajará como contenidos. Pero la investigación en sentido estricto es una función altamente especializada propia de la tarea científica de punta: si se la exige al docente en su nivel, a menudo no podrá hacerla, sobre todo porque debiera dedicar a ello amplísimo espacio de tiempo y atención. Si se baja el nivel de exigencia, se acaba llamando “investigación” a lo que sólo es reflexión sistemática, o mero acopio de información. Y esto último implica confusiones importantes sobre los alcances y limitaciones del propio rol.

---

10 T. Kuhn, basándose en la obra del historiador de la ciencia L. Fleck, mostró cómo los “manuales” científicos deforman la percepción de la ciencia, mostrándola como producto aparentemente acabado, y no como búsqueda provisional y que se realiza desde presuposiciones cambiantes (los diferentes “paradigmas”).

Si algunos docentes investigan, esto los enriquecerá. Pero que todo docente deba investigar, es apenas una petición de principio. Sobre todo, porque el tiempo que ello exige en formación y ejercicio activo, si se dedicara a formación docente en cuanto tal (o a reflexión guiada sobre la actividad escolar), es altamente probable que ofreciera mejores resultados en cuanto a la superación en la actividad docente. Que es lo que de un docente cabe esperar.

2. *La idea de que la división disciplinar del conocimiento es un capricho “positivista”, y que se la debiera “superar” hacia integraciones interdisciplinarias.* Es un tema largo que hemos tratado en otros sitios (ver Follari, 1982 y 1990, caps. 2 y 4), de modo que las justificaciones teóricas no las expondremos aquí. Pero comencemos por señalar que al positivismo se lo acusa de todo, desde ser el que pretendió una ciencia unificada a —por el contrario— el que planteó la división disciplinar. Con todo lo que tiene de superado, el “positivismo” a que se alude a veces en el discurso pedagógico es un adversario que sirve para depositar todas las cargas, lo que muestra que en general no se lo conoce bien.

La división por disciplinas fue el curso necesario de la mayor complejidad y especificación del conocimiento, en su derrotero histórico desde el siglo XVIII hasta nuestros días. El positivismo no puede sino acompañar esa división, pero lo hizo bajo el conocido principio de la unicidad de método que hacía muy relativa tal división: por ello reducía las ciencias sociales a las físico-naturales y proponía la célebre “Enciclopedia de la Ciencia Unificada” por vía del Círculo de Viena, hacia la década de 1930. Por tanto, difícilmente puede afirmarse fundadamente que la división del conocimiento sea un principio positivista.

Tal vez quiera indicarse que se trata de un principio de la división social y técnica del trabajo por el capitalismo (a la cual se ha asociado, sin duda —pero no mecánicamente—, la noción positivista de ciencia): pero en tal caso debiera decirse explícitamente, y por cierto no es nada obvio que las tendencias a la división cognitiva hagan al aspecto social que funda el conocimiento, y no a una necesidad intrínseca de éste en *cualquier* tipo de organización social de la complejidad de las actuales.

De modo que es una simplificación aquella según la cual hay que restaurar la unidad del conocimiento, como si ésta existiera ya dada, o como si fuera simple el expediente de producirla, cuando se atiende a las diferencias de objeto y método de las distintas disciplinas ya constituidas<sup>11</sup>.

---

11 P. Bourdieu y otros (1975) muestran la importancia de diferenciar métodos según la diferenciación de objetos; los cuales, a su vez, son “objetos teóricos” y no reales (es decir: delimitaciones de perspectivas diversas sobre los mismos objetos de lo empíricamente asequible). Bourdieu está lejos de ser positivista, y más aún G. Bachelard, a quien sigue en estos puntos. La división entre disciplinas no es, entonces, “positivista”, como se la suele apostrofar.

Encontramos en estos casos apelaciones a la unidad teoría/práctica, como si ésta no exigiera mediaciones; a la mayor motivación de lo integrado por sobre lo disciplinar, lo cual es cierto, pero no responde a la cuestión epistemológica de cómo trasponer didácticamente integrado lo que originalmente es conocimiento separado; de modernidad atribuida, porque a menudo se supone que lo interdisciplinar está más a la altura de los tiempos. En fin, muchos de los nuevos planes de estudio están configurados por áreas de integración (por ejemplo, en el nivel polimodal, que será la escuela media argentina propuesta por la reforma en curso), sin demasiada problematización sobre el punto. O en la formación de docentes (es el caso del Plan de Transformación de la Formación Docente, que asumieron algunas jurisdicciones de Argentina solamente; una interesante propuesta innovativa, pero no clara en este punto), se apela también a ejes integradores como modalidad del plan de estudios.

Y no se trata de que lo interdisciplinario sea imposible, incluso de que no fuera —en muchos casos, en cualesquiera— deseable. Sí de que se lo toma acríticamente como positivo, y no se problematizan sus bases conceptuales, y su exacto alcance. Ello deriva en una poco rigurosa apreciación de sus posibilidades.

3. *El mantenimiento de algunas antinomias que son de débil consistencia.* Se las ha señalado (Davini, 1995: 24 y ss.): por ejemplo, los “academicistas” contra los “no directivos”. Aquellos que propugnan la calidad cognoscitiva como fin de la educación (y por tanto como base de la formación del maestro y profesor), contra los que acentúan la motivación, la participación, apelando a menudo a la no-directividad del rol docente.

No puede negarse hoy la necesidad de recuperar (más frente al mundo del video generalizado al que asistimos en lo posmoderno [Follari, 1996]) la lectura, la escritura, el rigor del pensamiento abstracto. Pero tampoco que la escuela autoritaria hoy no tiene llegada, que se requiere atender a la motivación estudiantil, que hay que crear un clima en el cual el alumno esté a gusto.

Este par antinómico —que puede dar lugar a un tratamiento mayor que el que aquí le otorgamos— es muestra de cierta falta de constitución suficiente de la cientificidad de lo pedagógico, al menos en la forma en que esto se presenta al docente medio. No es posible seguir pensando que hay que mantener rigor sin motivación, o motivación sin rigor. La carencia de un planteo más integral hace permanecer en esta equívoca e inaceptable disyuntiva, cualquiera de cuyos términos es rechazable.

Sólo por vía de la motivación podemos transitar hasta el rigor académico. Sólo para llegar a tal rigor, tiene sentido detenerse en la motivación. La escuela ha surgido de la vida, y no puede ser necesariamente tediosa: la calidad académica es atractiva,

y bien ha mostrado Freud cómo el conocimiento (cuando lo advertimos en otro) aparece como un fuerte objeto del deseo.

La “curvatura de la vara” (Saviani), yendo de un polo hacia otro en esta tensión, muestra en la formación de los docentes una problemática incapacidad para terminar con esa falsa oposición: cultura científica vs. cultura docente, o cultura académica vs. animación cotidiana. La unión a construir (nada automática) de estos dos elementos, puede potenciar los resultados de la docencia.

Terminamos aquí con los ejemplos sobre aquello que colabora a la desvaloración del saber pedagógico, y con ello va en detrimento de la atribución de prestigio a los docentes. Sin duda la superación científica de éstos será aquello que en los hechos podrá ir desmintiendo estas suposiciones, y deconstruyendo una imagen que arrastra una larga sedimentación de metafísica y voluntarismo, propia de tiempos ya superados. Es un proceso que está en curso, pero que se debe seguir profundizando. No todo docente podrá investigar, pero sin duda, bueno será que alcance el máximo grado de capacitación científica y técnica. Haciendo del saber pedagógico, un conocimiento irrigado por el máximo rigor que instalan la filosofía, las ciencias sociales, y las exigencias de la práctica.

## Finales que no terminan

Nos hemos deslizado también nosotros -al final del punto anterior- de lo existente a lo deseable. Creemos que es lo que debe exigir el magisterio: pero no creemos que sea lo posible dentro de las actuales condiciones. Éstas se instalan en los problemas institucionales ya señalados, que obstaculizan de hecho cualquier esfuerzo de reconfiguración de los saberes docentes: en medio de la pauperización laboral y las medidas -a la vez radicales, problemáticas e impopulares-, poco puede esperarse de positivo.

Salir de la semiprofesión e instalarse en la constitución de los docentes como intelectuales requiere condiciones estructurales favorables. Los docentes deben reclamarlas, y de hecho a menudo las reclaman, desde la célebre “Carpa docente” de Buenos Aires<sup>12</sup>, a protestas y resistencias en clase, en pasillo, en los múltiples intersticios del sistema. Pero mientras tanto, hasta que tales realidades no se den, la docencia no puede reconvertirse.

Se requieren condiciones de trabajo dignas, que impidan al docente sentir a la administración como adversaria. Que eviten al profesor/taxi, que salta de una institución a otra sin arraigo en ninguna. Que permitan la compra de material de

---

12 Para los lectores que pudieran no conocer este hecho, a comienzos de 1997 el gremio que nuclea mayoritariamente a los docentes argentinos, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), plantó una carpa frente al Congreso de la Nación en Buenos Aires, como acción de protesta y de presión con el fin de mejorar la situación de los docentes, y resistir las políticas educativas. Ha tenido innumerables apoyos nacionales e internacionales y, después de 1003 días de protestas, fue retirada en 1999.

lectura, y el tiempo para asimilarlo. En esas condiciones, sí la noción de evaluación del docente sí cobra significado, se hace legítima. Si se dieran, entonces sí aquel que no cumpliera con ciertos niveles de excelencia, podría ser apercibido y -en caso extremo- separado de funciones. Pero estamos a años luz de tal posibilidad.

En Argentina se planifica llevar los estudios de docencia al nivel universitario. La idea carece de toda lógica si no se recondiciona el valor relativo de la profesión docente. Nadie va a estudiar a la universidad para una profesión que hoy por hoy es tan mal remunerada, y tan poco competitiva en términos de prestigio social. La superación en la formación del magisterio no se da por decreto: o se instauran las condiciones favorables, o será simplemente imposible.

Y volvemos al comienzo: la formación docente es un factor dentro de otros, es parte del fenómeno más estructural del funcionamiento del sistema educativo en su conjunto. Por tanto, depende también de cómo se visualice a este. Si la educación sigue su decadencia actual, es altamente probable que la profesión docente siga teniendo una baja consideración, aun cuando su salario subiera un poco. La pertinencia social de la educación se está limitando a servir de vehículo a un título que ayude a sobrevivir en tiempos de desocupación generalizada<sup>13</sup>, y su *pertinencia cultural* es casi nula, dado su retraso en relación con las modalidades culturales propias del vértigo posmoderno y los efectos “video-clip”. Dado que las reformas en curso no resuelven lo uno ni lo otro (al menos en Argentina, el polimodal se transformó en un nuevo bachillerato, y la salida laboral incluirá concurrir a contraturno a algún trayecto técnico-profesional, lo cual la hace cara y complicada para los alumnos que más la necesitan; por su parte, la cuestión cultural está por completo ausente de la reflexión y las medidas tomadas por las autoridades), poca expectativa puede tenerse acerca de lo que el futuro inmediato ofrezca al respecto, desde la perspectiva de las medidas oficiales.

Por ello, el protagonismo estará en manos de los docentes mismos. Serán estos los que, desde sus asociaciones (académicas, políticas, sindicales), deban tomar el desafío. Esto es difícil, dada la atomización, las divisiones en identidades políticas, la dispersión geográfica agravada por la descentralización educativa, etc. Y sin embargo, es la única posibilidad de ir apostando: por una demanda lúcida y fuerte de los docentes para que su formación vaya en consonancia con las exigencias de los tiempos. Y ello, dentro de un proceso de recomposición estructural del rol de la escuela, que exige otra reforma diferente de la que está en marcha. Todo un desafío, con más dificultades que aquiescencias. Pero, recordando a algún poeta, “nadie nos prometió que todas serán rosas”. Sólo subiendo la cuesta se asciende a la cumbre.

---

13 El desempleo llegó para quedarse. Y como bien lo muestra V. Forrester (1997), los alegatos neoliberales para “derrotarlo” consisten en flexibilizar y precarizar a los que aún tienen trabajo, para así poder lanzarlos con facilidad al desempleo, y/o aumentar la plusvalía sobre su actividad. Cínico remedio sobre el que abundan noticias a diario.

## Bibliografía

- Bourdieu, P. y Passeron J.C.** (1981). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P.** (1975). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Coraggio, J.L.** (1997). “Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?”, en Coraggio, J.L. y Torres, R. *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas*. Buenos Aires: CEM-Educación/Miño y Dávila.
- Davini, C.** (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Alba, A.** (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: CESU-UNAM.
- Follari, R.** (1996). *¿Ocaso de la escuela?* Buenos Aires: Magisterio.
- Follari, R.** (1982). *Interdisciplinariedad (los avatares de la ideología)*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Follari, R.** (1990). *Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina*. Buenos Aires: Aique/Rei/ideas.
- Forrester, V.** (1997). *El horror económico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mialaret, G.** (1961). *Nueva pedagogía científica*. Barcelona: Luis Miracle.
- Scherer, R.** (1983). *La pedagogía pervertida*. Barcelona: Laertes.