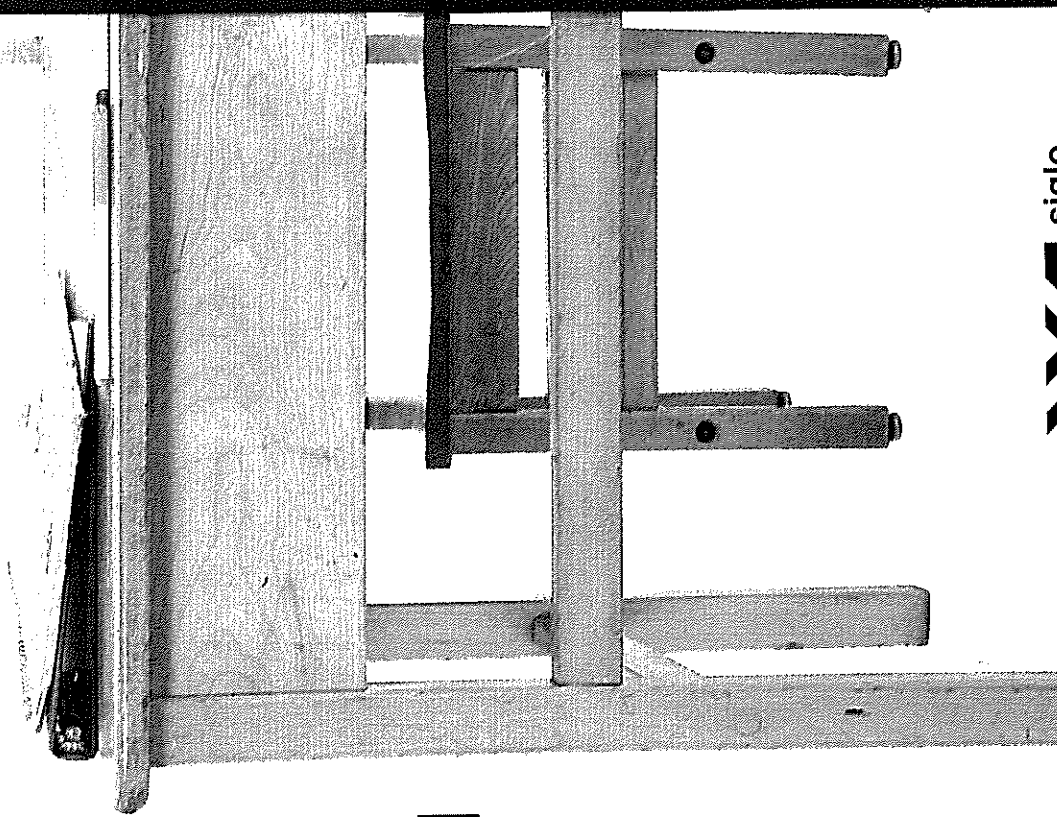
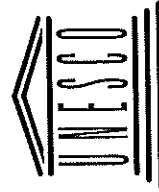


Emilio
Tenti Fanfani
(comp.)

el oficio de docente

vocación,
trabajo y
profesión
en el siglo XXI



Bibliografía

- Lang, V. (2006), "La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos", en: Tenti Fanfani, E. (comp.), *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Lang, V. (1999), *La professionalisation des enseignants*, París, PUF.
- Boltanski, L. y Ciappello, E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, París, Gallimard. [*El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal, 2002.]
- Dubet, F. y Duru-Bellat, M. (2000), *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, París, Seuil.
- Dubet, F., Bergounioux, A., Duru-Bellat, M., Gauthier, R. F. (1999), *Le Collège de l'an 2000*, París, La Documentation Française.
- Dubet, F. (2004), *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?*, París, Seuil.
- Deleuze, G. (1990), "Post-scriptum. Sur les sociétés de contrôle", en: *Pourparlers 1972-1990*, París, Minuit.
- Tenti Fanfani, E. (2005), *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1999), *El arte del buen maestro. El oficio del maestro y el Estado Educador: ensayos sobre su génesis y desarrollo en México*, México D. F., Pax México-Librerías Carlos Césarman.
- (1998) "El maestro en la jaula de hierro", en Isuani, A. y Filmus, D., *La Argentina que viene. Análisis y propuestas para una sociedad en transición*, (comps.), Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- (1995), "Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente", en: IICE, *Revista del instituto de investigaciones en ciencias de la educación*, Año IV, (7), Diciembre, pp. 17-25.
- Verpraet, G. (2001), *Les enseignants et la précarité social. Le regard de la Seine-Saint-Denis*, París, PUF.
- Virno, P. (2003), *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*, Buenos Aires, Colihue.

Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente

Inés Dussel

Introducción

En este trabajo nos gustaría reflexionar sobre cómo está cambiando el oficio docente, buscando analizar las transformaciones más recientes en la estructura del sistema educativo y las nuevas pedagogías junto a las transformaciones sociales, culturales y políticas que afectan a las escuelas.

Quisiera comenzar por dos situaciones, relatadas por docentes que cursaron posgrados de formación en FLACSO en los últimos años, a quienes les pedimos que describieran una jornada típica de trabajo. Esto es lo que cuentan:

Situación I:

Ya es hora de clase. Ingreso a mi curso, conformado por adolescentes de clase media. Después de un rato de tratar de hacer silencio, inicio la clase. Entra el preceptor, me entrega una planilla y me hace un comentario. De nuevo hay alboroto.

Para la introducción de la materia, en lugar de comentar los contenidos a desarrollar durante el año, opto por que cada alumno presente a su compañero (su nombre, apellido, preferencias estéticas y artísticas, lecturas, deportes, etc.).

Los chicos "introducen" a sus compañeros, hay risas, exageraciones, silbidos; una de las alumnas se refiere a su compañera como una "drogadicta incurable". Frente a las miradas de los chicos, otro alumno dice que cada uno vive a su modo y sabrá si se respeta o no y que debemos respetar las decisiones de los otros. Asiento y hago un gesto para que continúen.

Así, siguen las presentaciones. Yo soy la última en introducirme. Luego comienzo a establecer conexiones con la materia.”

(Alumna del posgrado de Gestión de las Instituciones Educativas, FLACSO, 2002.)

Situación 2:

“Llego a la escuela, situada en uno de los barrios periféricos de la ciudad. Paso por la dirección a saludar, y luego voy a la sala de maestros a firmar las asistencias. Encuentro un par de docentes en su hora libre, y una docente de una materia especial preparándose para ir a dar clase al grupo que le toca. Charlamos un rato hasta que son las 15:35 hs. Cada uno se dirige a su aula. Tomo el curso de sexto año de EGB para seguir trabajando en lo nuestro: un proyecto de vida en la naturaleza y recreación.

Salimos con el grupo al patio a desarrollar un juego que había preparado para seguir trabajando sobre elementos naturales y elementos artificiales. El juego se desarrolló con total normalidad, logrando cumplir los objetivos de la acción pedagógica propuesta para ese día. Termina la hora y toca el timbre para que los alumnos salgan al recreo.

Toca el timbre y yo me apresto a continuar con el otro grupo. Nos quedamos en el patio. Intento comenzar la clase, pero hay un clima de desorden e irrespetuosidad. Trato de calmarlos y lo logro, el siguiente paso es armar tres grupos para comenzar la actividad. Se va desarrollando todo con normalidad hasta que una alumna escupe a otra. Esta actitud me hizo llamar a la vicedirectora, quien se hizo presente en el aula. Ella reprendió a la alumna que le había faltado el respeto a su compañera y luego hizo que el grupo volviese al aula. Luego de cumplir los 40 minutos de clase, la vicedirectora me dijo que podía retirarme. Lo hice con una sensación muy fea, pensando qué fue lo que motivó a la alumna a tener esa actitud. Pensé mucho, y sinceramente todavía no puedo encontrarle una explicación lógica.”

(Alumno del posgrado de Gestión de las Instituciones Educativas, FLACSO, 2002)

Como se ve, las situaciones relatadas no son especialmente dramáticas, y son, para aquellos que recorremos las escuelas con frecuencia, ciertamente verosímiles. Si bien no son “representativas” de todo lo que sucede en la escuela, empezar la reflexión por estos relatos tiene el interés de poner de relieve las sensaciones que tienen muchos docentes frente a situaciones que no entienden, que se les escapan, y que los desbordan. Son muchas las veces en que lo que dicen y hacen los chicos y adolescentes en las escuelas resulta incomprensible, dolo-

roso, “impensable” en los marcos tradicionales con que contaban los actores de la escuela para explicarse la realidad. También nos interesa subrayar que muchas veces esta incomprensión o desconexión queda tematizada o confinada al plano de la indisciplina, de las conductas, de la relación con las normas. En los relatos, pero también en la percepción de muchos docentes (como aparece en una reciente encuesta de OREALC-UNESCO, donde los docentes argentinos son los que mayormente manifiestan haber sufrido situaciones de violencia o agresión en la escuela), la falta de disciplina aparece “interferiendo”, “obstaculizando” el desarrollo normal de la clase. También la falta de acuerdo y de acción común de los adultos ante estas situaciones se vuelve evidente, como en el caso de este profesor que se siente “desautorizado” por la vicedirectora. Frente a esto, los sociólogos, los psicopedagogos, los licenciados en educación, los docentes y los “comunicadores” de los medios esbozan distintas explicaciones: los chicos de hoy no vienen como antes, no tienen figuras paternas, las familias no se ocupan, nadie les pone límites.

En esta ponencia nos interesa proponer otra línea de reflexión, que contribuya a entender (al menos en parte) este desborde, o esta insuficiencia, como el efecto de otras transformaciones, o, como dirían los psicoanalistas, la expresión de un malestar de la sociedad, que muchos docentes terminan hoy cargando sobre sus espaldas (literalmente). Para ello, analizaremos brevemente algunos de los cambios que están ocurriendo en la institución escolar y en la sociedad, y luego nos detendremos en el impacto que éstos tienen en la configuración del oficio docente. Lo que presentamos son “ideas en trabajo”, y esperamos que esta presentación contribuya a delimitar mejor el problema, y a estructurar mejores argumentos y mejores políticas para el sector docente.

2. La escuela de hoy: cambios sociales, cambios organizacionales

Suele decirse que si un cirujano de hace cien años se levantara de la tumba y entrara a un quirófano, no entendería nada, y no podría operar. También se dice que si lo mismo le sucediera a un maestro, podría enseñar sin problemas. Con este dicho, busca acentuarse la esta-

bilidad del sistema educativo, y en algunos casos, también una percepción de que “atrassa”, de que “algo no anda bien”.

En un texto reciente (Dussel, 2005) hemos discutido esta percepción, señalando que probablemente ese maestro “resucitado” tampoco entendería mucho de lo que hoy sucede en el aula. Sin ir más lejos, los relatos reseñados inicialmente ponen de manifiesto que los mismos rituales para comenzar una clase hoy insumen mucho más tiempo y energías, y muchas otras disposiciones y sensibilidades, que las que usaban los docentes de antes. Pero además, no es cierto que la escuela haya permanecido sin alteraciones en estos últimos cien años.

Veamos, en primer lugar, las transformaciones de estructura que sufrió el sistema educativo en los últimos veinte años. La Ley Federal sancionada en 1993 supuso el cambio de la vieja estructura de escuela primaria y secundaria a la Educación General Básica, que pasó a organizarse por ciclos (divididos en tres grados cada uno), y la Polimodal. Al mismo tiempo, las disciplinas escolares pasaron a agruparse en áreas de contenidos o campos de conocimiento (lengua, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, tecnología, educación artística, educación física y formación ética y ciudadana). En la estructura curricular, los cambios introducidos a partir de la ley (que incluyen a otros que se sucedieron en los siguientes años, por ejemplo la definición de Contenidos Básicos Comunes para todas las escuelas del país), implicaron modificaciones importantes en la delimitación de qué debe enseñarse, y cómo y quiénes lo definen. Entre esos cambios, destacamos la reafirmación de espacios curriculares por áreas y no disciplinares, la actualización del conocimiento disciplinario a través de la renovación de los contenidos de las materias ya existentes (lengua y literatura, ciencias naturales, historia, etcétera), y la incorporación de nuevas temáticas o disciplinas (tecnología, otro peso de las disciplinas expresivas).¹

¹ En otro trabajo (Dussel, 2001), señalamos que los CBC introducen algunos cambios importantes en la forma de pensar el currículo, que creemos son relevantes para pensar en los nuevos discursos que circulan en las escuelas primarias o EGB. En primer lugar, han introducido una fundamentación didáctico-pedagógica antes que valórica-axiomática-moralizadora -como era previamente. La noción de que lo importante es la “significatividad” de los contenidos, tanto en términos del sujeto de aprendizaje (que sean interesantes y motivadores para los niños y adolescentes) como en términos de los campos disciplinarios de referencia (que estén actualizados y validados por las comunidades científicas y académicas), nunca tuvo tal predominio en los diseños curriculares como en las últimas décadas, y sobre todo con los CBC. En segundo lugar, la introducción de nuevos contenidos disciplinarios

El hecho de que los CBC fueran definidos en la arena nacional los puso, desde el principio, en tensión con la capacidad de decisión de los gobiernos provinciales. Terigi (2005), analizando la reforma educativa de los años noventa destaca que la transferencia de los servicios educativos conllevó una sobrecarga fuerte para las alicaídas administraciones provinciales (2005:234). Cabe señalar que la Argentina tenía una historia de independencia de las provincias para decidir el currículum de la enseñanza primaria, pero que esa independencia fue recortándose conforme avanzó el gobierno central en la fundación y gestión de escuelas nacionales en el siglo XX, y que recuperó fuerza desde 1978, año del traspaso de escuelas primarias nacionales a las provincias (cf. Braslavsky y Krawczyk, 1987). La definición de los CBC se produjo en el marco de un “ministerio sin escuelas”, es decir, sin instituciones escolares gestionadas directamente por el gobierno central. Los contenidos curriculares fueron confeccionados en un proceso complejo que integró a especialistas didácticos y especialistas en las disciplinas, y que recogió opiniones de distintos sectores sociales, y fueron acordados en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación, compuesto por representantes de los gobiernos provinciales. Podría decirse que se eligió una estrategia de reforma basada en la combinación de fundamentación técnico-disciplinaria y legitimidad política, combinación que fue y es fruto de tensiones en la implementación curricular. Se estableció que el currículum tendría distintos niveles de especificación: el nivel nacional, que determina los CBC y sugiere una estructura general de espacios curriculares, el nivel provincial, que organiza el currículum en concreto, y el nivel de las instituciones escolares, que formulan proyectos institucionales y determinan la forma de trabajo con los alumnos y padres.

Esta tensión entre el sistema educativo nacional y los sistemas educativos provinciales es una cuestión de peso para hacer un diagnósti-

involucran nuevas problematizaciones sobre el lenguaje, la infancia y la identidad. Los CBC se postularon explícitamente como una actualización del contenido escolar, que era percibido como obsoleto y caduco por buena parte de la población. Se introdujeron otras lógicas argumentativas sobre cómo y por qué seleccionar contenidos, por ejemplo la formación de competencias, la significatividad psicológica y social, etcétera. Por último, los CBC introdujeron un nuevo campo de conocimientos, tradicionalmente relegado por la propuesta escolar argentina: la formación tecnológica. Esta formación no está diseñada como formación para un trabajo u oficio sino como educación en el conocimiento y la reflexión sobre el saber hacer que implica la actividad humana productiva.

co de la situación de la escolaridad primaria en la actualidad. Como señala Terigi en el trabajo mencionado, uno de los efectos de las transformaciones de la década de 1990 es un “importante desacoplamiento del sistema, que se ha diversificado como si fuera federal, pero carece de las regulaciones que un sistema de tales características requiere para que la diversidad no devenga en diferenciación o atomización” (Terigi, 2005:235). Uno de los espacios en que más se siente este desacoplamiento es en el tercer ciclo, que implicó un cambio importante en la estructuración de la escuela primaria, ya que sumó dos grados o años, e introdujo a una población más decididamente adolescente en la escuela. Por eso, es el nivel que hoy condensa el peso y los problemas de la transformación, ya que plantea dilemas edilicios, institucionales y pedagógicos al sumar lo que tradicionalmente era el 7º grado de la escuela primaria al 1º año y 2º año de la escuela secundaria.

Pero a estas transformaciones de estructura se sumaron otras, propias de la Argentina, y algunas más generales, de la época. Hoy, a la escuela se le demandan muchas cosas, quizás demasiadas. Se le pide que enseñe, de manera interesante y productiva, cada vez más materias; que contenga y que cuide; que acompañe a las familias; que organice a la comunidad; que haga de centro distribuidor de alimentos, cuidado de la salud y de asistencia social; que detecte abusos, que proteja los derechos y que amplíe la participación social.

Estas nuevas demandas tienen que ver con nuevos tiempos. Vivimos en condiciones que han sido llamadas por algunos como “modernidad líquida” (Bauman, 2002), en las que se incrementa la velocidad de los intercambios, en las que la fluidez y la flexibilidad se convierten en valores, y lo duradero y estable aparece como sinónimo de pesadez y atraso. Por otro lado, de *este lado del mundo* la precariedad y la incertidumbre se asocian a la pobreza, a la desigualdad, a la crisis, a la exclusión. El “declive de las instituciones” (Dubet, 2002) que nos daban identidad y amparo (el Estado, las sociedades vecinales, los barrios, las iglesias, las escuelas) y que organizaban ese largo plazo más estable y duradero, implicó un “quedarse en la intemperie” –como lo denominó el historiador Tulio Halperin Donghi– que nos hizo sentir hermanados, más que en la solidaridad colectiva de un proyecto común, en el desamparo más terrible.

También es importante tener en cuenta que, de acuerdo a distintos analistas (Lahire, 2004; Sloterdijk, 2005), estamos viviendo una transición en las formas del individualismo que organizan la vida comunitaria, y que los niños y adolescentes de hoy ponen en evidencia. Mientras que en el siglo XIX se priorizaba la “búsqueda del yo” interior, en una mirada hacia uno mismo, y el siglo XX fue el siglo del narcisismo (Lasch, 1999), ahora estamos pasando a una época del individualismo del autodiseño, del trabajo permanente y sostenido para convertir a la propia existencia en un objeto estético original y creativo, una recreación sin fin, en un movimiento continuo sobre sí mismo para desarrollar plenamente las propias capacidades (Sloterdijk, 2005:15). Se promueve un trabajo activo y práctico de los individuos en el diseño de sus vidas cotidianas, que ya no se hace en nombre de una ética protestante del esfuerzo sino en el de los placeres y satisfacciones (Himanen, 2002). Las ideas pedagógicas de autonomía, creatividad e independencia, una vez plenamente desarrolladas, corren el riesgo de convertirnos en esclavos de nuestra autonomía (Walkerline, 1996; Meirieu, 2002), en depositar sobre cada una de nuestras espaldas la tarea y la responsabilidad de construir nuestro éxito, o, lo que es más probable, de soportar y explicar nuestro fracaso. El individualismo del autodiseño se configura así como un nuevo patrón que vuelve mucho más difícil establecer lazos colectivos, formas de autoridad tradicionales, y pautas de transmisión culturales más estables y duraderas.

Las demandas que hoy “llueven” sobre la escuela tienen que ver con este contexto, pero al mismo tiempo, ponen a las escuelas en una situación paradójica, que alimenta la sensación de desborde y de “sin salida” que sienten muchos educadores. La escuela nació para resguardar y transmitir el saber en tanto éste se volvió más complejo.² Pero en el contexto de la modernidad líquida, la idea misma de la reproducción cultural de las sociedades, de la conservación y transmisión de la cultura, se vuelve más problemática. ¿Cómo lograr cierta estabilidad en la transmisión intergeneracional que asegure el pasaje de la cultura de adultos a jóvenes? ¿Cómo establecer ciertos puntos de referencia si tanto los puntos de partida como los de llegada están en permanen-

² Por ejemplo, cuando surgió la escritura, y este saber ya no pudo enseñarse en la transmisión oral esporádica de unos a otros y necesitó de una institución más sistemática para su inducción.

te cambio? ¿Cómo evitar que esa transmisión no se interrumpa con las dislocaciones (exilios, desempleo, mudanzas, quiebras) y turbulencias a que están sometidas hoy amplias capas de la población? Un estudioso de las nuevas alfabetizaciones, Gunther Kress, dice algo similar en relación con lo que se le pide a la escuela que enseñe:

En un mundo de inestabilidad, la reproducción ya no es un tema que preocupe: lo que se requiere ahora es la habilidad para valorar lo que se necesita ahora, en esta situación, para estas condiciones, estos propósitos, este público concreto, todo lo cual será configurado de forma diferente a como se configure la siguiente tarea. (Kress, 2005:68-69)

¿Qué está pasando con la escuela en este contexto? Uno de los elementos más destacables del panorama actual es que, pese a este presente de demandas cruzadas, de recursos escasos y de incertidumbres variadas, la organización de la escuela en tanto institución no ha cambiado demasiado. Los puestos de trabajo, la forma en que se organiza el trabajo de los docentes, la estructura de los “contratos de trabajo” y la organización en áreas y disciplinas, no se transformaron al mismo ritmo que se transformaron la sociedad y la cultura. Pero más todavía que esta estructura organizativa y administrativa, lo que permaneció estable fue la forma en que pensamos que deben organizarse las escuelas, y lo que pensamos que es una buena enseñanza. Esta manera de entender “qué es una escuela” sigue siendo bastante parecida a lo que se pensaba cuarenta, e incluso ochenta o cien años atrás.

Esta disparidad o disyunción entre realidad e imaginario no es nueva, ni es solamente argentina. Distintos analistas europeos y norteamericanos (Tyack y Cuba, 1995; Viñao, 2002; Dubet, 2004; Vincent, 1994) hablan de la crisis de un modelo o forma escolar, y al mismo tiempo de la persistencia de una cierta gramática o núcleo duro de reglas y criterios que resisten los cambios y que es más poderosa que los intentos de los reformadores y de los expertos científicos orientados a modificar la vida de las escuelas. Esta gramática provoca que, en muchos casos, y pese a la irrupción de nuevos sujetos y demandas, las escuelas mantengan la “apariencia escolar” anterior,³ o asuman una

³ Lo cual, como demuestra Silvia Finocchio, puede ser un elemento auspicioso en contextos de desestructuración social marcada como los que sucedieron en los últimos años en la Argentina (cf. Finocchio, 2003).

estrategia defensiva de resistencia, nostálgica y orientada al pasado. La escuela entonces se convierte en una institución-cascarón, al decir del sociólogo británico Anthony Giddens:

Donde quiera que miremos, vemos instituciones que parecen iguales que siempre desde afuera, y llevan los mismos nombres, pero por dentro son bastante diferentes. Seguimos hablando de la nación, la familia, el trabajo, la tradición, la naturaleza, como si todos fueran iguales que en el pasado. No lo son. El cascarón exterior permanece, pero por dentro han cambiado —y esto está ocurriendo no sólo en Estados Unidos, Gran Bretaña o Francia sino prácticamente en todas partes—. Son lo que llamo instituciones cascarón. Son instituciones que se han vuelto inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir. (Giddens, 2000:30)

Para Giddens, la escuela es una de estas instituciones-cascarón que no saben cómo hacer frente a las transformaciones de las relaciones de autoridad, a la emergencia de nuevas subjetividades y a las nuevas formas de producción y circulación de los saberes. Si no hay más legitimidades garantizadas para las instituciones, porque la idea misma de transmisión y del largo plazo aparece en crisis, lo que parece quedar son instituciones que deben arreglárselas como puedan o quieran, docentes quejándose de que los chicos ya no vienen como antes, adultos abdicando de su autoridad ante el cuestionamiento, y en algunos casos, escuelas que se sienten como una última tribu que defiende los valores humanistas que ya nadie defiende en la sociedad, y que se vinculan con sospecha y enojo con la sociedad que las rodea (Dubet, 2004).

Por otro lado, las formas de trabajo en la sociedad y en la escuela han cambiado, y eso también hace que las escuelas respondan más desde perfiles institucionales propios. Richard Sennett (2001) y Boltanski y Chiappello (1997) ponen de manifiesto que uno de los nuevos organizadores del trabajo es la idea de “proyecto”: las perspectivas de empleo se limitan a los que están en marcha, la gente vive de un proyecto a otro, y tiene pocas perspectivas de pensar en el largo plazo. Lejos de constituir una forma de construir colectivos más solidarios, esta inmediatez de la organización laboral parece minar las posibilidades de estructurar imaginarios de futuros mejores para todos. La idea de proyecto, en la pedagogía y en la organización de las escuelas, tiene otras raíces, más lejanas y asociadas a otras preocupaciones.

Surgió en la segunda década del siglo XX como una forma de configurar la enseñanza que superara la fragmentación disciplinaria y como una manera de acercar la escuela a los problemas contemporáneos (por ejemplo, uno de los primeros textos al respecto, el de William Kilpatrick, se proponía como eje del proyecto pedagógico el estudio de la varicela y el sarampión en la zona geográfica aledaña a la escuela, cf. Kliebard, 1986).

Sin embargo, en la organización escolar, la introducción de los proyectos (más recientemente, el proyecto educativo institucional y el proyecto curricular) también evidencia impactos similares a los señalados por Boltanski y Chiappello. La escuela es inundada (así lo manifiestan muchos docentes y directivos) por múltiples proyectos, que no siempre se perciben como propios, y que, aunque lo sean y logren estructurar un perfil institucional fuerte, no siempre consiguen sobreponerse a la fragmentación y autonomización institucional que ellos implican. El proyecto puede organizar la actividad del año; sin embargo, cabría preguntarse si ayuda a considerar el largo plazo de la educación, su inscripción en un sistema, el lugar de los docentes como adultos transmisores de la cultura, todas bases fundamentales de la estructuración de la acción docente.

Hay dos modelos escolares que parecen irse abriendo paso como respuesta a la crisis: aquél que postula a la escuela como un centro social, preocupado ante todo por educar en ciertos valores y organizar la conducta de los futuros ciudadanos para evitar la violencia y el conflicto en sociedades crecientemente desiguales; y aquel que plantea a la escuela como un lugar de aprendizaje, estrictamente vinculado a la instrucción cognitiva, dominado por el saber experto, la multiplicidad y riqueza de recursos didácticos, y la idea de innovación permanente (OCDE, 2004).⁴ Los dos parecen plantearse como respuestas excluyentes, en un antagonismo que opone la enseñanza al cuidado y que no contribuye a pensar otras relaciones entre la escuela y la sociedad. Sin embargo, lo que nos parece más preocupante es que su análisis es pobre en relación al sentido y las razones de la organización escolar, a qué hacer con las tradiciones heredadas (las que recibimos,

⁴ Nótese que al definir la escuela como "lugar de aprendizaje", se está tomando en cuenta la crisis de la enseñanza; pero habría que preguntarse si "rechazar" el lugar de enseñantes es la solución deseable para esta crisis.

y las que queremos pasar "en herencia" a las nuevas generaciones), y a cómo plantearse los desafíos de la transmisión cultural manteniendo las preguntas sobre la justicia y la relevancia de esa transmisión.

3. El impacto de los cambios en el oficio docente: tensiones y reparos

¿Qué pasa con el oficio docente frente a todos estos cambios? Una educadora norteamericana dice que "la docencia es un trabajo complejo; compleja es también la educación de un docente" (Grumet, 1992:2). Esta frase parece una verdad de perogrullo, y sin embargo nos orienta sobre la multiplicidad de demandas y desafíos que enfrenta hoy la docencia. El docente está en el cruce de todas esas demandas a la escuela que mencionábamos antes; se corporizan (y a veces, hasta se "incorporan" en las enfermedades y síntomas) en la figura del docente. El docente es un sujeto que debe tener una relación particular con el conocimiento, con la comunidad y con los sujetos que aprenden. Un docente debe conocer los desarrollos científicos y disciplinarios, a la par que ser competente en su enseñanza. Debe estar abierto a las demandas de los padres y de la sociedad más amplia sobre para qué y cómo se educa a las nuevas generaciones, y también preservar su autoridad y su rol de transmisión de una porción de la cultura. Debe preocuparse por los procesos de aprendizaje de sus alumnos, no sólo en términos intelectuales sino también afectivos. Muchas veces debe encargarse de tareas asistenciales concretas, proveyendo alimentos, anteojos, calzados y ropas a sus estudiantes, o participando en campañas de vacunación y salud de la población. Y además de todo eso, debe cumplir una serie de requisitos profesionales y burocráticos sobre su tarea, entre los que se cuentan planificar las clases, negociar con inspectores y directores, capacitarse, mantener su clase en orden, y vigilar la disciplina en los recreos.

Todas estas demandas y desafíos van cambiando con las transformaciones sociales y pedagógicas, en un proceso en el que algunas de ellas se vuelven prioritarias, otras son relegadas, y en que otras diferentes (como las nuevas tecnologías en este momento) se agregan a las ya existentes. Esos cambios también se vinculan a los discursos sobre la

docencia: de funcionario de Estado a profesional, trabajador, animador sociocultural, el eje de su oficio fue definiéndose en forma diferente según los ritmos y relaciones de fuerzas en el campo profesional de la educación. Por otro lado, las condiciones de trabajo, con salarios deficientes y pocos recursos materiales, agregan nuevos desafíos y limitaciones importantes a una tarea por demás difícil. Algunos indicadores recientes elaborados por el sindicato docente argentino (CTERA) muestran que los docentes perdieron más del 60% de su salario real en los últimos veinte años. El estudio de Emilio Tenti (2005) evidencia también que los docentes argentinos perciben que están peor que sus padres; hay un proceso de movilidad social descendente que tiene un alto impacto no sólo en las condiciones materiales de existencia sino, y quizás particularmente, sobre sus aspectos emocionales y afectivos, y sobre la identidad docente que se construye (el peso de vivir “cuesta abajo”, como dice el tango).

Además, en la experiencia cotidiana del aula, tareas que parecen menos relevantes, como el manejo de la disciplina, la evaluación de los alumnos, y el trabajo con libros de texto, ocupan la mayor parte del tiempo. Como señalaban los relatos de los docentes citados inicialmente, éstos parecen hoy ámbitos donde se juegan muchas cosas, incluso la posibilidad de enseñar.

Debe señalarse entre estas demandas un elemento que consume una porción significativa de sus energías, aunque es escasamente considerado en su formación y en los mecanismos institucionales que organizan su trabajo, y que algunos llaman aspectos más “privados” de la docencia. Cómo manejar la sensación de vulnerabilidad y de credibilidad de la propia autoridad en el aula, la fragilidad del equilibrio entre programas ambiciosos y realidades heterogéneas y complicadas, o cómo hacer frente a los posibles fracasos en la tarea de enseñar, son desafíos para los que los docentes están poco preparados (Dubet y Martuccelli, 1998); en cambio, constituyen un “conocimiento práctico personal” que se transmite informalmente y que es poco cuestionado pero influyente en la relación que los docentes establecen con su trabajo (Britzman, 1991:4).

Los docentes manifiestan repetidamente que “no están preparados” para afrontar estas tareas. “No me prepararon para esto” es algo que se repite muchas veces en los cursos de formación y en las entrevistas

de investigación. Lo que parece haber es una crisis en las formas de pensar y de hacer la docencia, una desproporción entre lo que se esperaba que fuera el oficio, y lo que resulta siendo.

¿Qué es lo que se esperaba que fuera la docencia? En este punto, nos parece importante revisar las tradiciones heredadas sobre el oficio. Como señalan Antelo y Alliaud (2005), es muchas veces este ideal de grandeza el que hay que revisar, porque hoy, cuando ese ideal debe asumirse “individualmente”, genera consecuencias inesperadas, mayoritariamente malestar, sufrimiento y dificultades para encarar la tarea.

3.a. La tradición del oficio docente: algunas conceptualizaciones para analizar

El maestro de escuela surge como un oficio corporativizado en la época medieval, un gremio menor más entre otros gremios que se comienzan a organizar en las ciudades europeas. Antonio Santoni Rugiú (1996) señala la equivalencia entre “menester” y “misterio”: los maestros eran tales porque poseían las claves secretas de un oficio, con procedimientos y ritos gestionados y custodiados por los iniciados. El artesano se rodea de un halo mágico; cuida y retacea los pormenores que le permiten ejercer su oficio, y así se acerca al astrólogo, al mago, al alquimista, que producen prodigiosas transformaciones. El “misterio” con que maneja su saber lo lleva a ocupar una posición de privilegio, y es un arte que se aprende gradualmente y con observación y paciencia, recorriendo todos los escalones del oficio. El arte del artesano, según el historiador Le Goff, “[n]o es una ciencia sino una técnica... Un arte es cualquier actividad racional y oportuna del espíritu aplicado a la fabricación de instrumentos, ya sea materiales, ya sea intelectuales: es una técnica inteligente del hacer” (Le Goff, en Santoni Rugiú, 1996:81). Este “arte” del maestro implica dominar una técnica y saber ponerla en juego en situaciones particulares; es un saber idiosincrático, particular, que debe tener en cuenta múltiples variables y que exige un criterio capaz de distinguir sutilezas y matices.

Además del artesanado, el maestro y el profesor de la escuela moderna reconocen otros antecedentes. La imagen del pastor o del cura y de la acción educativa y de salvación moral que ejercen sobre

un rebaño son igualmente importantes. Esta figura docente recoge algunas prácticas del magister medieval (como la lección y la búsqueda de actuar como ejemplo y agente de elevación comunitaria), aunque las dota de otros sentidos y tecnologías. El aula se organiza como un grupo homogéneo en edades, simultáneamente a la diferenciación de los alumnos según sus logros y capacidades a través de calificar y evaluar sus aprendizajes. El maestro debe ser guía y ejemplo moral para sus alumnos, tener vocación de servicio (casi un sacerdocio), pero también saber su “arte”, conocer su menester, dominar los saberes.

El maestro es, además, hacia fines del siglo pasado, un funcionario del Estado, miembro de una burocracia pública que debe formar a los ciudadanos, debe educarlos en sus deberes cívicos (no siempre en sus derechos), y obedecer un reglamento y un currículum. El profesor secundario, en cambio, reconoce más antecedentes en la universidad medieval y en el maestro artesano, que da cátedra según su propio juicio y criterio. Más tarde su desarrollo se irá asimilando al de las primarias, y sobre todo a partir de la influencia de los profesores normalistas en las escuelas secundarias, éstas se irán pareciendo a las escuelas primarias en el seguimiento de programas estandarizados y en la adopción de los mismos rituales (uso del guardapolvo, izar la bandera).

En la Argentina, la conformación del trabajo docente estuvo influenciada también por tradiciones pedagógicas diversas. En su historia de la estructuración del sistema educativo moderno en nuestro país, Adriana Puiggrós diferencia fundamentalmente dos corrientes: los normalizadores y los democrático-radicalizados. Los normalizadores constituyen una serie de pedagogos laicos y católicos argentinos que hacia fines del siglo pasado impusieron el modelo pedagógico de la instrucción pública en la cual, según señala la autora: “el educador era portador de una cultura que debía imponer a un sujeto negado, socialmente inepto e ideológicamente peligroso” (Puiggrós, 1990:125). Los sujetos populares, los inmigrantes pobres, los gauchos que habían sobrevivido a la leva masiva, los indígenas que habían escapado al exterminio, no eran considerados “confiables”: su desarrollo autónomo llevaría a la perpetuación de la barbarie, por lo que se hacía necesario imponerles la cultura “civilizada”. Había que civilizar (“norma-

lizar”) a la plebe. El nombre de *normalizadores* también se vincula al hecho de que muchos de ellos fueron egresados de las primeras escuelas normales (Pineau, 1997) que se fundaron en el país, notablemente de la Escuela Normal de Paraná y de las Escuelas Normales n° 1 y n° 2 de la Capital Federal. Fruto de su actividad profusa, incesante, minuciosa, son los planes de estudio, códigos disciplinarios, edificios escolares, textos pedagógicos, que formarían a buena parte de los maestros de este siglo.

La imagen del docente que se fue conformando a través de esta regulación creciente fue la de una personalidad sin fisuras, representante del Estado o la República, encargado de una misión superior a la que debía abocar todas sus fuerzas y que debía ejercer en nombre de una incuestionable “vocación”. Recomendaba otro pedagogo normalizador, Rodolfo Senet: “El profesor tendrá buen cuidado de que toda orden que dé sea cumplida; así es que antes de ordenar, debe pensarlo, y si duda de que su orden será estrictamente cumplida, es lo más conveniente que se abstenga de darla” (Senet, 1918, p. 129). La autoridad que emergía de estas recomendaciones era absoluta, perfecta, indiscutible porque era “científica”.

Por supuesto, hubo y hay otras figuras docentes, que plantean otro vínculo con el saber y otras formas de construcción de la autoridad. Algunas de ellas pueden rastrearse en la obra de Carlos Vergara (Puiggrós, 1990), la de las hermanas Cossettini (Menin, 1997), o de Herminia Brumana (Brumana, 1958). Lo que es importante destacar es que estas figuras se constituyeron en diálogo, oposición o polémica con tradiciones sobre quiénes y cómo deben enseñar.

Esta forma de configuración de las relaciones pedagógicas entró en profunda crisis en los años sesenta, con un nuevo clima social y cultural en el que se valora lo nuevo, lo joven, lo innovador, el cambio permanente, y una connotación negativa para la vejez, la antigüedad, la estabilidad, el pasado. El establecimiento de una asimetría o de una desigualdad entre los sujetos apareció como condenable, y algunos plantearon que quizás era mejor renunciar a ejercer cualquier tipo de autoridad antes que adoptar comportamientos autoritarios. A partir de ese momento, surgieron diversas propuestas para reestructurar el trabajo docente, el docente no directivo, el animador sociocultural, el docente que comunica en vez de enseñar, el facilitador, el pro-

fesional reflexivo, entre otros.⁵ Se prioriza el contacto con los alumnos, la promoción de los procesos de aprendizaje, la relación menos jerárquica con las familias, la flexibilidad disciplinaria, entre otros aspectos.

Distinto es el caso de los profesores del nivel secundario. Hay que señalar que este tramo de escolaridad sólo se terminó de constituir como un espacio diferenciado de la educación superior a finales de fines del siglo XIX y principios del XX. Hasta entonces, sus profesores eran universitarios o clérigos cuya designación variaba de acuerdo a la institución. En general, debían tener una "licencia para enseñar" expedida por las universidades y autorizada indirectamente por el Papado. A partir de la diferenciación del nivel secundario en relación a las universidades, puede decirse que surgieron dos modelos para el profesorado: el de funcionario de Estado y el de profesional de la enseñanza. Ejemplificaremos ambos con dos casos nacionales: Francia y los Estados Unidos.

En el caso francés, la forma de titulación del profesorado secundario ha sido la "agregación" o concurso de competencias docentes en áreas curriculares específicas, examen que tiene más de dos siglos de existencia. En 1762 (no casualmente el año de expulsión de los Jesuitas, que puso en crisis al sistema de formación de las élites), se establecieron concursos de agregación para entrar en la carrera docente para el nivel superior. Con la Revolución, la práctica se extinguió por unos años, para reaparecer en 1808 con la fundación de la Escuela Normal Superior para la formación de los profesores de colegios y grandes escuelas. Esta Escuela (ENS) ejerció el monopolio en este área, otorgando a sus egresados el título y los privilegios del "agregé" como funcionario de Estado. En 1821, la agregación se convirtió en el examen anual para acreditar a los profesores, desplazando a la ENS. El concurso tenía lugar después de un período de formación o ejercicio de la docencia en otro nivel, y consistía en un riguroso examen escrito y oral sobre las disciplinas a enseñar que sólo se administraba en París con un jurado prestigioso nombrado por el Estado (Chervel,

⁵ Algunas películas contemporáneas muestran estas "nuevas facetas" de los educadores. Se nos ocurren al menos dos ejemplos muy diferentes: *Buscando a Forrester* (Gus Van Sant, 2000) y *Escuela de rock* (Richard Linklater, 2003). En estas películas, los profesores son muy distintos –en un caso, un reconocido escritor, en otro, un músico de rock "fracasado" según criterios comerciales– pero ambos se proponen relaciones poco escolares con sus discípulos, instándolos a que prueben por sí mismos y a que recorran "solos" el aprendizaje, aún a costa del dolor propio y ajeno.

1993). La Escuela Normal Superior tendría su época de oro durante la Tercera República (1871-1940), en que grandes intelectuales y científicos pasaron por sus aulas. Precisamente, tal era su prestigio que acudían a formarse muchos estudiantes que luego se dedicaban a actividades no educativas (cerca de un 30%, Chervel, 1993:189). No es de asombrarse entonces que los profesores de colegios y liceos fueran sólo en parte "agregés": mientras que en París estos últimos representaban el 97% del profesorado, en el interior de Francia sólo el 54% había aprobado el concurso de agregación. El resto eran poseedores de una licencia para enseñar dada por las universidades después de tres años de formación (Judge, 1994). Por otra parte, se constituyó un circuito endogámico en el que los profesores de los "agregés" eran ellos mismos egresados de la misma institución.

Con la masificación del nivel secundario en el siglo XX, y la aparición de otras ramas de enseñanza generales y profesionales de menor prestigio que los colegios y liceos, surgieron otras modalidades de certificación. En 1952 se instituyó el CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré) que habilita para enseñar en el primer ciclo del nivel secundario, y requiere una única área de especialización. La agregación se sigue practicando como concurso anual y conserva su prestigio académico y social (varios presidentes de Francia fueron "agregés"), pero la formación docente tiende a ser cada vez más homogénea para los docentes primarios y los secundarios del primer ciclo, y tiene lugar en institutos superiores independientes aunque asimilados a la estructura universitaria. Sin embargo, los profesores "agregés" siguen siendo, por estatus, capital cultural e ingresos, un grupo bien diferenciado de los maestros de escuela primaria, al punto que el sociólogo Pierre Bourdieu, en su estudio sobre las distinciones culturales (1984), los consideró parte de las clases superiores en términos de su perfil sociocultural.

Un camino diferente al del funcionariado siguieron los Estados Unidos. Allí, la idea que se impuso hacia principios del siglo XX fue la profesionalización del cuerpo docente, con la creación de facultades y departamentos de educación y con las primeras experiencias de formación docente a nivel universitario. En el siglo XIX, los profesores habían sido egresados de las universidades o poseedores de un capital cultural considerable. Eran un cuerpo de élite, generalmente con-

servador en relación a la reforma curricular porque apoyaban y defendían los saberes clásicos en los que habían sido formados. Por ejemplo, estaban en contra de las novelas por "inmorales", y valoraban la recitación y la competencia entre los alumnos como métodos de enseñanza (Reese, 1995). En el siglo siguiente, en cambio, estos profesionales liberales tendieron a decrecer en importancia y aparecieron en cambio los egresados de estudios educativos universitarios. Este cambio se basó a nivel institucional en el reemplazo de las escuelas normales y seminarios por los Teachers' Colleges (instituciones universitarias de formación docente), que se completó hacia la década de 1930. El peso de la autoridad universitaria creció, e impuso la idea de que la docencia debe apoyarse en conocimientos científicamente comprobados sobre las mejores técnicas de enseñanza, mayoritariamente provistos por la psicología conductista y más recientemente por el constructivismo. La formación docente, así, ha estado unida al desarrollo universitario de la pedagogía, a diferencia del caso francés donde se desarrolló en forma paralela.

En los últimos años, la retórica de la profesionalización de la docencia ha cobrado nuevo impulso, no sólo para los profesores secundarios sino para los agentes de todo el sistema educativo. A partir de informes elaborados por el Carnegie Forum y el Holmes Group, dos influyentes *think tanks* que reúnen a especialistas en educación y a decanos de las Facultades de Educación respectivamente, tomó fuerza la idea de reformar la docencia para que se asemeje a otras profesiones liberales. Se creó un Consejo Nacional para los Estándares Docentes que estableció pautas mínimas para la formación docente, entre ellas el requisito de cuatro años de formación universitaria (Bachelor in Arts) y la recomendación de una maestría en docencia (requisito que es exigido en la mayoría de los Estados aunque no en todos). Se propuso un "modelo práctico profesional", con una compensación salarial por mayor capacitación y mayor jerarquización en la carrera docente. Junto con los estándares, emergió otro lenguaje para hablar de los docentes: profesionales de carrera, docentes líderes, profesores-clínicos (debido al peso de la psicología), y el énfasis se puso principalmente en lo que se llama el desarrollo profesional de las escuelas (Labaree, 1992).

David Labaree nos recuerda, sin embargo, que el triunfo de la profesionalización no implica necesariamente un "final feliz" donde el

bien y la ciencia se imponen, sino que el propio movimiento de profesionalización debe ser visto como un terreno polémico y conflictivo, que involucró e involucra la disputa entre diversas instituciones y la afirmación de ciertos tipos de saber y de trabajo docente sobre otros, no necesariamente peores. Por ejemplo, la idea de la docencia como un arte, como una tarea idiosincrática, cede terreno frente a modelos más normativizados y operacionales sobre lo que es un buen docente, con el peligro de burocratización y uniformización de las prácticas que ello genera. También, hay que considerar que la profesionalización es vista con la lente de una pedagogía altamente "psicologizada", que la mayor parte de las veces considera al alumno como un sujeto que aprende fuera de un contexto histórico-social específico. Así, muchas veces se definen parámetros de excelencia para los docentes que poco tienen en cuenta las condiciones concretas de las prácticas escolares. Por otro lado, hay diferencias importantes entre quienes abogan por la profesionalización de la docencia. Mientras que para el Carnegie Forum los estándares deben ser alcanzados por los individuos (lo que se mediría por tests o grillas de observación estandarizados), para el Holmes Group son las Escuelas de Educación universitarias las que deben someterse a evaluación institucionalmente, con programas que se evalúan y acreditan periódicamente, como en el caso de Medicina y Derecho. Como se verá más adelante, esta controversia se hace eco del debate sobre en qué institución debe tener lugar la formación docente, si en las universidades o en instituciones terciarias, o aún en cursillos intensivos.

En relación a América Latina, puede decirse que en la mayoría de los países se estuvo más cerca del modelo del funcionarado que de la profesionalización, al menos hasta las últimas décadas, aunque este funcionarado no gozara del prestigio ni los privilegios de sus pares franceses o alemanes. Decía Leopoldo Lugones, escritor argentino que además fue Inspector de Enseñanza Secundaria, en 1910: "[la docencia] no es una profesión liberal ... [sino] una carrera esencialmente burocrática cuya demanda depende de las necesidades del Estado". La estrecha asociación entre el profesorado y la construcción de los Estados nacionales constituye uno de los rasgos característicos—aunque no originales— de la docencia latinoamericana, y si bien fue diferente para la docencia primaria y para los profesores secundarios, ambos esta-

mentos fueron concebidos como actores fundamentales de la conformación de una ciudadanía nacional.

En todos los casos se definió a la docencia como un trabajo individual, un oficio personal, en cuya definición los elementos del carácter y la personalidad del docente eran muy influyentes. El docente, en primer lugar, se definía por una posición con relación al saber letrado, y era este saber el que le otorgaba una autoridad legítima para ponerse frente al aula e impartir clase. Además, esta autoridad gozaba de gran prestigio en la sociedad, y la escuela se sustentaba en una sólida alianza con las familias en pos de la educación de las nuevas generaciones. Como señalamos en el apartado 2, la escuela se transformó, las familias se transformaron y la sociedad también; sin embargo, el imaginario del oficio docente sigue sosteniendo algunas de las mismas características que lo definieron desde hace dos siglos. Sobre esta desproporción y esta crisis nos detendremos a continuación.

3.b. Los nuevos desafíos para maestros y profesores: las transformaciones en las relaciones entre las generaciones

Las tradiciones heredadas con respecto a lo que debe ser el oficio docente hoy colisionan con la realidad de escuelas, familias y alumnos que plantean desafíos muy diferentes a los imaginados hace un siglo. En una tesis reciente, Marcela Nicolazzo investigó las transformaciones de la identidad de los profesores de secundaria en el Gran Buenos Aires, y señala que encuentra un “duelo”, una melancolía por una identidad perdida. Dice:

Los profesores se sienten demasiado lejos de sus alumnos, como habitantes de mundos opuestos: otros códigos culturales, otras expectativas, otras formas de entender el mundo y la vida. Esos alumnos están tan lejos que no existían en su imaginario anterior, y a veces no existen como futuro. (Nicolazzo, 2005:123)

Una de las profesoras a los que entrevistó dice en relación a sus alumnos:

No tienen interés, no tienen expectativas. Cuando les pregunto qué quieren ser no quieren ser nada. Su meta es ser piquetero, o nada. (...)

¿Qué hacés vos frente a esto que te expresan?

Primero me quedo dura. No sé que decirles. Les pregunto si los padres saben

lo que ellos piensan, y me contestan que sí pero que no hacen nada. (...)

¿Cómo es para vos un buen docente de tercer ciclo?

Yo creo que debemos cumplir un poco el papel de padres. (*op. cit.*, p. 124)

La posibilidad que surge para esta profesora es reemplazar a los padres, o dejar de pedirles algo. Los padres, y los alumnos, representan al mundo opuesto al que ella se imaginó, y en el que querría trabajar. Aparecen entonces el desasiego, la frustración, el enojo, o bien la obstinación, el seguir peleando, muchas veces a contramano de todo, y muchas veces con gran voluntarismo (Redondo, 2003). Otro profesor entrevistado por Nicolazzo manifiesta:

Yo pongo empeño porque creo que esta es mi obligación. Porque soy uno de los pocos que tengo la suerte de hacer lo que yo elegí hacer. Pero no toda la docencia está llena de docentes. Hay muchas profesiones que se han asimilado a la docencia. Y la falta de trabajo hace que esto se incremente. Abogados que no tienen clientes, ingenieros que no tienen obras, arquitectos sin posibilidades de hacer su trabajo... Y no tienen formación docente, y no tienen compromiso con la tarea que hacen. (*op. cit.*, p. 128)

La apelación a los valores y a las características de personalidad de los docentes se reitera en muchos de los testimonios, porque ellos parecen ser la “última trinchera” que puede defender la escuela pública. Pero, ¿son los valores los que deben responder a esta desproporción? ¿No implica esta apelación una todavía mayor responsabilización de los individuos, frente a cambios sociales y culturales de una magnitud que no se condice con las soluciones a la vista?

Nos parece que es importante volver a plantear la cuestión en términos de lo que se señaló en el segundo apartado, y hacer referencia a las dificultades de transmisión y reproducción de la cultura en un contexto de “modernidad líquida”, donde la incertidumbre, la flexibilidad y la novedad aparecen como ejes de estructuración de la vida social, y donde se les pide a los individuos y a las instituciones, cada vez más, que se “autodiseñen” para competir satisfactoriamente en estas nuevas condiciones. Creemos que esas dificultades para la reproducción cultural pueden denominarse “crisis de la transmisión”, y que son éstas las cuestiones que más están afectando al oficio docente. Después

de todo, si de lo que se trata es de transmitir la cultura, y esta acción aparece severamente cuestionada o dificultada por otras dinámicas sociales, ¿cuál es el eje que definirá al oficio en los próximos años?

La crisis de la transmisión se hace evidente en al menos cuatro aspectos:

1) En primer lugar, muchos analistas hoy coinciden en señalar que hay un quiebre en las relaciones de autoridad entre las generaciones. Jacques Hassoun (1996) dice que hoy a los viejos no se les permite transmitir sus historias, lo que en términos de un tiempo humano implicaría no poder transmitir la historia. En una sociedad crecientemente "juvenilista", donde lo que vale y lo que corre es ser eternamente jóvenes, cuanto más adolescentes mejor, hay una desautorización de los viejos y de sus experiencias. El quiebre en las relaciones de autoridad entre las generaciones también ha llevado a una puesta en cuestión de la misma acción de transmisión. En los debates pedagógicos, no es casual que esta crisis haya coincidido con el auge del constructivismo "natural" que postula que el sujeto aprende solo y que el papel del maestro/adulto es guiarlo o facilitar ese proceso. En sus versiones extremas, pareciera que no hay nada que transmitir, porque el sujeto aprenderá por su cuenta lo que debe aprender.

2) En segundo lugar, las tecnologías de transmisión y de archivo de la memoria también se han pluralizado. La televisión, la computadora, el consumo masivo de bienes culturales, han puesto en circulación una cantidad y calidad de información como pocas veces antes en la historia humana. Para algunos, esta diversidad va en contra de darle un sentido a la transmisión, y los individuos parecen perderse en un laberinto de mensajes; para otros, estos mensajes están altamente estandarizados y la diversidad no es otra cosa que variedad de los mismo, de un monodiscurso; para otros, en fin, implica un desafío mayor para las instituciones tradicionales de transmisión de la cultura, como la escuela, compelida a desarrollar estrategias y capacidades de intelección de este flujo de información, con el propósito de volver a inscribir a los sujetos en una trama colectiva. Cualquiera que sea la lectura que hagamos de ésta pluralidad, lo cierto es que está instalada.

La relación entre nuevas tecnologías y autoridad cultural adulta es sin dudas uno de los ejes más interesantes de los debates pedagógicos actuales. Aparecen periódicamente obras donde se expresa el temor (o el sueño) de que los docentes sean remplazados por la autoridad de las PC y los programas de software, y que la mediación del adulto desaparezca frente a la creciente autonomía y libertad de los niños y jóvenes frente a la computadora. Citamos un texto de Neil Postman que muestra esta fascinación con las nuevas tecnologías y que destaca la dilución de la autoridad adulta (la cual es percibida como algo malo) en este nuevo marco:

La escuela infantil de la era de la información será muy distinta a la que conocieron mamá y papá.

¿Te interesa la biología? Diseña mediante simulación virtual tus propias formas de vida.

¿Tienes problemas con un proyecto científico? Establece una videoconferencia con el mejor investigador mundial sobre el tema.

¿Te aburre el mundo real? Entra a un laboratorio de física virtual y escribe una nueva ley de la gravedad.

Ésta es la clase de aprendizaje de primera mano de la que nuestros jóvenes podrían estar ya disfrutando. Las tecnologías que la hacen posible están ya disponibles y esos mismos jóvenes, con independencia de cuál sea su posición económica, saben cómo utilizarlas. Pasan muchas horas por semana en su compañía, no en clase sino en los locales de videojuegos o en los centros comerciales. (Hugo McIntosh, citado por Postman, 1999:55)

Volveré sobre este ejemplo más abajo, pero por ahora, quisiera destacarlo para subrayar que hay una relación estrecha entre estas nuevas disponibilidades tecnológicas (permisibilidades de los medios, las llama Günther Kress) y la crisis de la transmisión por parte de los adultos.

3) En tercer lugar, y hasta ahora no hemos hablado de ello pero creemos que está operando también en nuestra "crisis de la transmisión", hay un fenómeno de las sociedades del Cono Sur (pienso en Chile, Uruguay, Perú, Brasil, Paraguay) que se vincula con los efectos de la represión dictatorial en los adultos y en los jóvenes. Hace unos años, en un reportaje, la hija de una desaparecida argentina contaba que había encontrado un casete con la voz de su mamá y que nadie en su familia quería escucharlo con ella. En muchos casos, los adultos no se quieren hacer cargo de esa transmisión y queda al hijo (a los hijos)

ocupar ese lugar de conservar y transmitir la memoria. Como señala Vezzetti en un trabajo por demás controvertido, este lugar deja poco espacio para revisar y recolocarse frente al mandato de los padres (Vezzetti, 1998). Podría decirse, siguiendo también los ejemplos de los inmigrantes argelinos en Francia que analiza Hassoun, que es el silencio y la represión de una memoria traumática lo que más limita a las nuevas generaciones para procesar y compartir esa carga, para vincularse a la historia de una manera que permita una recreación de la herencia que no sea pura repetición. ¿Cuánto se calla en muchas familias sudamericanas? ¿Hasta qué punto no se mantiene esa equivalencia discursiva entre “ser joven = ser culpable” que establecieron las dictaduras? Si hoy los jóvenes son percibidos antes que nada como amenaza, como peligro, ¿qué relación se está estableciendo? ¿Cómo nos estamos haciendo cargo como sociedad de la ruptura traumática que vivimos, y del mandato de transmitir que ésta conlleva?

4) En cuarto lugar, la relación con la autoridad tiene mucho que ver con la idea de la política y la relación con la norma en cualquier sociedad. En el caso de las sociedades latinoamericanas, hay un borramiento de las fronteras entre lo legal y lo ilegal, entre lo permitido y lo prohibido, que tiene raíces mucho más antiguas que la impunidad y la corrupción de los años noventa. El politólogo Guillermo O'Donnell (2002:202) cita una frase de Getúlio Vargas, presidente brasileño de los años cuarenta: “Para mis amigos todo, para mis enemigos la ley”. Los ricos y poderosos podían escapar a la ley, que era “sufrida” sólo por los pobres y débiles, incapaces de agenciarse los recursos para esquivarla. Es esta cultura política la que también instaura una crisis de las relaciones de autoridad, y vuelve débiles y poco eficaces los intentos de volver a instalarla como si esa cultura no existiera.⁶

Hoy se dice, muchas veces, que los jóvenes saben manejarse mejor que los adultos en este nuevo mundo, sobre todo en el de las nuevas tecnologías, y que no les hace falta esta guía o “bitácora” sobre sus señales, sus orientaciones, sus tesoros escondidos. Volvamos al ejemplo cita-

⁶No queremos decir con esto que esta cultura no deba modificarse; pero sí conviene reflexionar sobre las visiones de reforma que creen que alcanza con promulgar normas y leyes—incluyendo los cambios de los textos y normas curriculares—, como si ellos tuvieran un efecto inmediato sobre las prácticas, o el estado guardara aún un gran poder de regulación de las conductas de los sujetos.

do por Neil Postman, que augura condiciones de accesibilidad inmediata a la información y que postula el fin de la mediación adulta. Pareciera, en ese ejemplo y en muchos otros que se imaginan, que los niños y jóvenes podrían dar el rodeo a la mediación adulta y hacerse cargo ellos mismos de sus propios aprendizajes. En esta (¿idílica?) visión del aprendizaje en la era de Internet hay una presunción que, creemos equivocada: que habrá una inmediata accesibilidad de los conocimientos a través de Internet y que tendrá lugar un nuevo tipo de niñez, la que requiere la tecnología: inquieta, activa, creativa (habría que preguntarse qué clase de niño/a es el/la que, “aburrido del mundo real”, decide entrar a un laboratorio de física virtual... También podemos preguntarnos cómo haría este niño/a para escribir una nueva ley de gravedad si nadie le enseñó la primera, y para qué serviría ese ejercicio individual si nadie hace nada con él).

En ese ejemplo también se presupone que habrá un fin de la docencia, que la escuela será reemplazada por una red informática en la que ya no se transmitan conocimientos sino que enseñen estrategias de búsqueda de la información. Se asume que lo importante es que los estudiantes puedan llegar a saber dónde conseguir la información en Internet, producir materiales instruccionales, u organizar una base de datos; que jerarquicen y organicen la inmensa cantidad de información, sin preguntarse otras cuestiones sobre por qué, cómo, quiénes, la produjeron, y qué estatuto de verdad tiene. Es cierto que estas acciones involucran habilidades cognitivas complejas, pero lo que se considera como conocimiento está reducido a llevar y traer información, una información que está producida por otros, en otros lados, cuya función o cuyo uso no nos compete. Pareciera que ese llevar y traer no involucra relaciones de autoridad ni jerarquías, que todos tuvieran igual acceso, y que no hubiera mediaciones de saberes adultos en esta interacción. Sin embargo, la lectoescritura, la forma de organizar la información, las cadenas asociativas que se abren con cada nuevo conocimiento, son parte de la herencia, de la transmisión cultural heredada por las nuevas generaciones, que se encuentra implícita o explícita en sus modos de interactuar con el mundo.

Hacia una redefinición del oficio docente: la necesidad de replantearse el lugar de la transmisión y la autoridad cultural.

¿Qué hacer? Frente a las situaciones que describimos al inicio, o frente a otras, más urgentes y más dramáticas, señalamos que muchos docentes repiten hoy “no estamos preparados para esto”: para chicos que contestan, que cuestionan, que argumentan, que negocian, que hablan de sus elecciones privadas abiertamente, que no reconocen más las fronteras de lo permitido y lo prohibido tal como muchos de los adultos las conocimos. No están preparados para debates con colegas, o para charlas con padres que cuestionan o reclaman soluciones para temas que nos superan. Pero este “saber” que falta es, a nuestro entender, menos un “saber” de las palabras usuales de la capacitación, y más un saber ligado a la propia reflexión sobre el lugar de los docentes como adultos educadores, un saber ligado a los gestos y actitudes, y un saber ligado a lo que otros pueden enseñar y aportar en la construcción de una autoridad democrática.

Lo que queremos enfatizar es que esta crisis excede, y en mucho, a la cuestión disciplinaria; que hay transformaciones culturales y sociales muy profundas; y que hay traumas políticos muy serios que aún tienen huellas en las relaciones entre las generaciones, hayan o no vivido directamente el terrorismo de estado o las situaciones de violencia que se vivieron en el Cono Sur. Creemos que efectivamente aún nos falta bosquejar algunas otras figuras docentes que nos ayuden a procesar mejor y más sostenidamente las nuevas condiciones en que trabajamos. Creemos además que en esta crisis, la propia desautorización de los docentes no ayuda a resituarse mejor sino que la empeora. Nos parece que es mediante una reafirmación de la función adulta en la transmisión que pueden plantearse algunas estrategias de salida, y que esta reafirmación no debería dejarse tentar por la nostalgia sino crear nuevas figuras, a la manera Hassoun nos propone: abandonar el pasado para reencontrarlo mejor.

Queremos en este punto retomar la definición de educación que propone Hannah Arendt. Arendt decía que:

la educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él, y de esa manera salvarlo de la ruina inevitable que sobrevendría si no apareciera lo nuevo, lo joven. Y la educación también es donde decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus propios recursos, ni robarles de las manos la posibilidad

de llevar a cabo algo nuevo, algo que nosotros no previmos; si los amamos lo suficiente para prepararlos por adelantado para la tarea de renovar un mundo común. (Arendt, 1961, p. 196; traducción propia)

Amor por el mundo y amor por las nuevas generaciones: en este cruce entre conservación y renovación, la educación puede plantearse una autoridad cultural que habilite a los otros a ocupar nuevos lugares, sus lugares, los lugares de una generación que está por venir. La educación entonces implica siempre un ejercicio de poder; es un acto de autoridad que conlleva una responsabilidad: la de asumir la tarea de transmitir/enseñar algo a otros, introducirlos en otros lenguajes y códigos, y darles herramientas para moverse en el mundo. “Responsabilidad” aquí reemplaza a “mandato”, que suele tener el rasgo de lo inapelable y lo divino (Puiggrós y Dussel, 1999). Si el acto de enseñar siempre implica un acto de autoridad, es importante notar que no todas las formas de autoridad son iguales ni tienen los mismos efectos. No da lo mismo pensar a la autoridad como mandato incuestionable que como acto particular, responsable, que debe justificarse cada día, que intenta dejar lugar para que el otro enriquezca la transmisión. La responsabilidad de los educadores no es cumplir mecánicamente con un mandato, sino analizar cuál es la transmisión cultural que debe tener lugar hoy, con qué contenidos, con qué formas de autoridad; y dejar espacio para crear pedagogías nuevas. Transmitir, pero habilitando a los otros para que el legado sea recreado y así se enriquezca el mundo común que habitamos adultos y jóvenes.

Esta construcción es compleja y difícil, y no queremos aquí proponer imágenes romantizadas sobre la tarea de enseñar. Una autoridad más democrática debería hacerse cargo de la opacidad y complejidad del acto pedagógico, abandonando la ilusión de un encuentro armonioso y transparente entre educador y educando en el aula. Hay asimetría, hay divergencias y hay conflictos cuando nos encontramos en el mismo espacio educativo con otros que portan otros saberes, otros dolores, otras razones, otras historias; y las hay más todavía hoy, cuando las relaciones entre las generaciones están transformándose, cuando las fronteras de lo legal y lo ilegal se están redefiniendo, y cuando la relación con la autoridad es un elemento en crisis para todas las sociedades latinoamericanas, con tantas injusti-

cias y dolores acumulados. La cuestión es cómo los convertimos en parte de la riqueza del vínculo pedagógico, y no sólo ni principalmente en obstáculo; cómo podemos pensarla como una riqueza que transmite/pasa algo en ambos sentidos, desde/hacia los docentes con sus saberes específicos y sus experiencias de vida, y desde/hacia los alumnos, portadores de saberes, historias, deseos, expectativas, que también enseñan en ese encuentro renovado con lo nuevo. Seguramente ese encuentro vendrá con dolores e injusticias, pero también con la confianza de que los que vienen podrán hacer algo mejor, como decía Arendt, algo que no previmos con aquello que les dejamos. Sin esta confianza, que es otra forma del amor en la pedagogía, no hay educación posible, o hay una educación que es de esas que envejecen, que aplastan la imaginación, que ahogan.

Bibliografía

- Antelo, E. y Alliaud, A. (2005), *Grandezas y miserias de la tarea de enseñar* (mimeo).
- Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península.
- Bauman, Z. (2002), *La modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2005), *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*, Buenos Aires, Paidós.
- Birgin, A. (1998), *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*, Buenos Aires, Troquel.
- Bourdieu, P. (1984), *La distinción*, Barcelona, Taurus.
- Braslavsky, C. y Krawczyk, N. (1988), *La escuela pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Britzman, D. (1991), *Practice Makes Practice. A Critical Study of Learning to Teach*, Albany, NY, State University of New York Press.
- Brumana, H. (1958), *Obras completas*, Buenos Aires, Editorial Amigos de H. Brumana.
- Buisson, F. (dir.), (1911), *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, París. Librairie Hachette.
- Chervel, A. (1993), *Histoire de l'Agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, París, Kimé.
- De Certeau, M. (1987), *La faiblesse de croire, texte établi et présenté par Luce Girard*, París, Ed. du Seuil.
- Delpit, L. (1995), *Other People's Children. Cultural Conflict in the Classroom*, Nueva York, The New Press.
- Donald, J. (1994), "La alfabetización y los límites de la democracia", en: *Propuesta Educativa*, 6, (11), diciembre de 1994, pp. 29-37.
- Donzelot, J. (1987), *La policía de las familias*, Barcelona, Pretextos.
- Dubet, F. (2002), *Le déclin de l'institution*, París, Seuil.
- _____ (2004), "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?", en: Tenti Fanfani, E. (ed.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires, IPE-UNESCO, pp. 15-43.
- Dubet, F., y Martucelli, D. (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- Durkheim, É. (1961), *Moral education. A study of the theory and application of the sociology of education*, Nueva York y Londres, Free Press (original 1902/03).
- Dussel, I. (1997), *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media argentina, 1863-1916*, Buenos Aires, FLACSO/Oficina de Publicaciones del CBC-UBA.
- _____ (2005), "De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la escolaridad elemental en los últimos años?", en: Terigi, F. (ed.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo XXI.

- Dussel, I., y Caruso, M. (2000), *La invención pedagógica del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.
- Ehrenberg, A. (2000), *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Finocchio, S. (2003), "Apariencia Escolar", en: Dussel, I. y Finocchio, S. (comps.), *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 81-87.
- Giddens, A. (2000), *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid, Taurus.
- Grumet, M. (1992), "The Language in the Middle: Bridging the Liberal Arts and Teacher Education", *Liberal Education*, 78, (3), mayo/junio de 1992, pp. 2-7.
- Hargreaves, A. (1996), *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata.
- Hassoun, J. (1996), *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Himanen, P. (2002), *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*, Buenos Aires, Planeta.
- Illich, I. (1993), *In the Vineyard of the Text. A Commentary to Hugh's Didascalion*, Chicago y Londres, The University of Chicago Press. [En la viña del texto, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2002]
- Judge, H., Phillips, D. (comps.) (1994), "The University and the Teachers. France, the United States, and England", número especial de *Oxford Studies in Comparative Education*, Oxfordshire, Triangle Books.
- Kaes, R. y otros (1996), *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Kress, G. (2005), *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, Granada, Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía.
- Labaree, D. (1992), "Power, knowledge, and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching", *Harvard Educational Review*, 62, (2), pp. 123-154.
- Lahire, B. (2004), *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, París, La Découverte.
- Lasch, C. (1999), *La cultura del narcisismo*, Barcelona, Andrés Bello.
- Meirieu, P. (2002), *Le pédagogue et les droits de l'enfant: histoire d'un malentendu?* Condé-sur-Noireau, Éditions du Tricorne.
- Meirieu, P. (1998), *Frankenstein Educador*, Barcelona, Laertes Psicopedagogía.
- Menim, O. (1998), "El ensayo de Escuela Serena realizado por las hermanas Cossettini", en: *Revista Ensayos y experiencias*, 21, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Nicolazzo, M. (2005), "Profesores en (la) crisis. Duelos por identidades que no son". Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Argentina, presentada para evaluación del jurado.
- OECD/OCDE (2004) *Background OECD Papers: The Schooling Scenarios, International Schooling for Tomorrow Forum*, Toronto, Ontario Ministry of Education.

- O'Donnell, G. (2002), "Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América latina", en: Méndez, J. E., O'Donnell, G. y Pinheiro, P. S. (eds.), *La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América latina*, Buenos Aires, Paidós, pp. 305-336.
- Pineau, P. (1997), *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930) Una versión posible*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC-UBA/FLACSO.
- Postman, N. (1999), *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*, Barcelona, Octaedro.
- Puiggrós, A. (1990), *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, A., y Dussel, I. (1999), "Fronteras educativas en el fin de siglo: utopías y distopías en el imaginario pedagógico", en: *En los límites de la educación formal: niños y jóvenes de fin de siglo* (ed. por Puiggrós, A.), Rosario, Homo Sapiens.
- Redondo, P. (2004), *Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires, Paidós.
- Reese, W. (1995), *The Origins of the American High School*, New Haven y Londres, Yale University Press.
- Santoni Rugiu, A. (1996), *Nostalgia del maestro artesano*, México D.F., CESU-UNAM/Porrúa Editorial.
- Sarlo, B. (1994), "Política cultural e institución escolar", entrevista con Inés Dussel, en *Propuesta Educativa*, 6, (11), diciembre de 1994, Buenos Aires, FLACSO, pp. 43-50.
- _____ (1994), *Escenas de la vida posmoderna*, Buenos Aires, Ariel.
- Senet, R. (1918), *Apuntes de Pedagogía*, Buenos Aires, Cabaut.
- Sennett, R. (2001), *La corrosión del carácter*, Buenos Aires, Anagrama.
- Tenti Fanfani, E. (2005), *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO/Siglo XXI/Fundación OSDE.
- Terigi, F. (2005), "Después de los Noventa: prioridades de la política educativa nacional", en: Tedesco, J., (comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, pp. 229-287.
- Tyack, D., y Cuban, L. (1995), *Tinkering Towards Utopia. A Century of Public School Reform*, Cambridge, MA y Londres, Harvard University Press.
- Varela, J. (1991), "Las pedagogías psicológicas", en Alvarez Uria, F., y Varela, J. *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.
- Vezzetti, H. (1998), "Activismos de la memoria: el 'escrache'", *Punto de Vista*, 62, diciembre.
- Vincent, G. (ed.), (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, Press Universitaires de Lyon.
- Viñao Frago, A. (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.
- Walkerdine, V. (1995), "Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: La inserción de Piaget en la educación temprana", en: Larrosa, J. (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta, pp. 77-152.

Cada vez más, la profesionalización de los docentes ocupa un lugar destacado en la agenda de la política educativa en América Latina, Europa y los Estados Unidos. Las transformaciones del sistema escolar, los cambios culturales, la masificación de la escolaridad y el aumento de la exclusión social son sólo algunas variables que afectan el ejercicio de la profesión y la vuelven, en el mejor de los casos, reflexiva y dinámica.

Sin embargo, los contextos nuevos provocan nuevos problemas: la tensión entre el orden democrático y la autoridad pedagógica, el conflicto generacional, las estructuras familiares en proceso de acomodamiento y la lucha por salarios dignos en sociedades empobrecidas también plantean desafíos al trabajo de los docentes. Ante un panorama donde diariamente se les exige, además de enseñar, tareas burocráticas, asistenciales y de perfeccionamiento continuo —siempre a la zaga de las reformas emprendidas por los gobiernos de turno—, es legítimo interrogar el desempeño docente.

Esto es lo que hace **EL OFICIO DE DOCENTE: VOCACIÓN, TRABAJO Y PROFESIÓN EN EL SIGLO XXI.**

Con el aporte de investigadores, sociólogos, pedagogos e historiadores de la educación, este libro coordinado por **Emilio Tenti Fanfani** es el resultado de un seminario internacional donde se discutieron ampliamente aspectos de la formación de los docentes en América Latina, España y Francia. Cuando la pregunta sobre el sentido de la enseñanza parece perder valor este conjunto de exposiciones restituye a los lectores las cuestiones decisivas: el acceso al conocimiento, la construcción de la identidad, el desarrollo económico y el cambio social.

