

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
IV JORNADAS DE SOCIOLOGIA DE LA UNLP

“La Argentina de la crisis. Desigualdad social, movimientos sociales, política e instituciones”

Título: “La cuestión de la formación docente para la enseñanza básica: una apuesta por el maestro y por la escuela que queremos”

Autoras:

Auderut, Olga Cristina¹. cauderut@unsl.edu.ar

Domeniconi, Ana Ramona². domeram@unsl.edu.ar

Institución: Departamento de Educación y Formación Docente- Facultad de Ciencias Humanas- Universidad Nacional de San Luis. Ejército de los Andes 950 – San Luis 5700.

“La cuestión de la formación docente para la enseñanza básica: una apuesta por el maestro y por la escuela que queremos”

“... lo utópico no es lo irrealizable; la utopía no es el idealismo, es la dialectización de los actos de denunciar y anunciar,... la utopía es también compromiso histórico”. Paulo Freire. 1974

Presentación

El presente trabajo tiene su origen en lo que consideramos constituye una verdadera necesidad histórica, esto es la elaboración de una nueva propuesta curricular para formación universitaria de docentes para EGB 1 y 2. Teniendo en cuenta esa necesidad es que, en primer lugar, realizamos un análisis de algunos acontecimientos que han marcado la formación de maestros en la Argentina y en San Luis; en segundo lugar, queremos resaltar algunos rasgos que caracterizan en la actualidad las relaciones entre las infancias y la aplicación de las políticas neoliberales en el ámbito de las escuelas públicas. Por último, nos proponemos desarrollar algunas líneas para pensar en un nuevo diseño curricular, en el ámbito de la Universidad Nacional de San Luis, para la formación de maestros. Es importante precisar que esta apuesta hace énfasis en la

1 Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesor Responsable de las cátedras “Historia General de la Educación” e “Historia de la Educación Latinoamericana y Argentina”. Investigadora del Proico N° 4-1-2701.

2 Magíster en Comunicación y Educación. Profesor Adjunto de la cátedra “Taller: Subjetividad y Prácticas de Aprendizaje y Profesor Responsable del “Seminario: Análisis de Medios y Materiales Educativos” y “Seminario-Taller: Análisis de Medios para la Intervención Educativa. Investigadora del Proico N° 4-1-8703.

formación de un sujeto docente que pueda conjugar armónicamente un saber-saber, con un saber-hacer y un saber-ser. Trabajar sobre esta última dimensión resulta imprescindible a partir de una preocupación por la búsqueda de estrategias que, a través de las prácticas educativas, aporten soluciones a los graves conflictos que enfrenta nuestra sociedad, de cara a un tiempo por-venir mejor para las futuras generaciones.

La formación docente desde una perspectiva histórica

La formación docente ha constituido una problemática compleja desde la constitución de los sistemas educativos; en particular, a partir del proceso de conformación del sistema educativo argentino la tarea de enseñanza se fue transformando en una práctica específica que fue requiriendo, desde entonces, de una formación y capacitación profesional de creciente complejidad. Hacia finales del siglo XIX, el análisis histórico de la educación argentina permite dar cuenta de la aplicación de parte del Estado de una política educativa orientada a la formación de los maestros en las Escuelas Normales, recientemente creadas. Esto hizo posible, en buena medida, una creciente masificación de la educación primaria, concebida como dispositivo para la formación del ciudadano, garante del sostenimiento y consolidación del nuevo Estado-Nación argentino, con bases democráticas, republicanas y federales.

Al respecto, la provincia de San Luis respondió a lo que se ha denominado el “mandato sarmientino” para llegar a constituirse en “cuna de maestros”, al arraigar en su cultura la tradición normalista. Con referencia al discurso político- educativo de Sarmiento, Puiggrós (1990) hace ver en sus análisis que entre fines del siglo XIX y principios del XX todos los políticos educadores de la Argentina fueron afectados en mayor o menor medida por el mismo, aún cuando se hubiesen producido acontecimientos de importancia que provocaron modificaciones en la realidad social y en los sujetos. Para los maestros normales transgredir el mandato de dar instrucción

pública a las futuras generaciones a lo largo y a lo ancho de la República, significaba dar cabida nuevamente al caos de la “barbarie” o dejar el espacio libre para el conservadorismo católico más ortodoxo.

En San Luis, la obra educativa llevada a cabo entre fines de 1860 y hasta principios de los ‘70 nos permite afirmar que en dicho período se configura el dispositivo educativo en el ámbito del espacio público y que con diversas vicisitudes se consolidó en la década del ‘80. En este período el gobierno de San Luis dio un fuerte impulso a la educación si tenemos en cuenta que a principios de 1870 funcionaban en la campaña 27 escuelas y que en el año 1872 ese número se había incrementado a 60 y se dispuso la subvención de escuelas particulares. Un acontecimiento de singular importancia en San Luis fue la creación en 1872 de la "Escuela Gradual Elemental Superior y Normal de Mujeres" con la finalidad de dar educación primaria a niñas y preparación a las jóvenes que quisiesen dedicarse al profesorado.

En 1881, cuando la Escuela estaba a punto de tener su primer grupo de maestras egresadas, un conflicto generado por el pago irregular de los sueldos de sus maestras dio lugar a que la Directora del establecimiento Doña Enriqueta Lucio Lucero y las maestras suspendieran las tareas educativas del establecimiento y manifestaran su descontento por escrito al Superintendente General de Escuelas, Domingo F. Sarmiento. Como resultado de todos estos acontecimientos huelguistas, el gobierno provincial juzgando “irrespetuoso” el proceder de estas maestras, las destituyó de sus cargos y la escuela dejó de funcionar. Posteriormente, en 1884, el gobierno nacional la reabrió como Escuela Normal Nacional de Maestras, designando como directora a Adela Horney.

La Ley de Instrucción Pública sanluiseña, sancionada también en 1872, permitió el establecimiento en forma definitiva de la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza

elemental, como así también la creación de un fondo propio de las escuelas con recursos procedentes de impuestos a las herencias, multas judiciales, porcentajes por la venta de tierras públicas, entre otros³.

Posteriormente, el discurso normalista comenzará a incorporar claramente enunciados de corte nacionalista⁴; en la formación de maestros, entonces, cobrará importancia la necesidad de prepararlos para impulsar dicho discurso con el propósito de responder eficazmente ante la emergencia de una realidad social no calculada por la clase gobernante. Cabe recordar que con la inmigración de la segunda mitad del siglo XIX se hacen visibles algunas de las contradicciones de la nueva realidad social: sectores, a los que se había creído disciplinar, se estaban tornando críticos y generaban sus propias demandas; los inmigrantes, portadores de ideas provenientes de los movimientos obreros europeos no encajaban en la idea de Estado de la generación del '80 y, por otro lado, el alto porcentaje de inmigrantes comenzaba a producir el temor a la pérdida de los valores nacionales.

El problema de los inmigrantes y la cuestión de la nacionalización comenzó a representar un conflicto de proporciones puesto que no se encontraba ni el camino ni la

3 Esta ley fue reformada en 1883, creándose una Comisión Provincial de Educación que se haría cargo, entre otras funciones, de la administración del fondo propio de las escuelas y también del nombramiento y remoción de personal por justas causas; levantar el censo escolar; sugerir nuevos impuestos para recaudar fondos para educación; dictar reglamentos para el gobierno y enseñanza de las escuelas públicas; establecer nuevas escuelas en los lugares que la población lo requiriera; propender a la formación de Bibliotecas Populares; formular el presupuesto general de todos los distritos y elevarlos al poder ejecutivo.

Una reforma posterior de dicha ley data de mediados de 1886, donde se intentó recuperar selectivamente los aspectos que se consideraron más valiosos de las legislaciones escolares de otras provincias. Puede decirse entonces que esta ley debido a las medidas que impulsó contribuyó a dar autarquía al campo educativo con respecto del resto de la administración provincial. En 1889 se llevó a cabo una nueva reforma de esta ley de instrucción pública, pero aún no ha sido posible acceder al texto para analizar la orientación de las nuevas reformas propuestas.

4 Sobre esta cuestión en Solari, M. H.(1988: pp. 206-207) Historia de la Educación. Buenos Aires; Paidós, puede leerse acerca del pensamiento de Carlos Octavio Bunge sobre el nacionalismo en la educación: "El hecho de que el pueblo de la República Argentina provenga en buena parte de la inmigración de elementos pertenecientes a las más variadas nacionalidades, da singular importancia al cultivo del nacionalismo. Preciso es enseñar a los futuros ciudadanos las tradiciones y glorias de la patria, para que la reverencien y la amen. Descuidar este aspecto de la educación podría implicar los más graves perjuicios para el porvenir... La gran dificultad de la enseñanza nacionalista estriba en el peligro de hacer degenerar el patriotismo en patriotería".

actitud a tomar que más conviniese al sistema. En San Luis, el debate se planteó ya que existía, en particular en la ciudad Capital, una importante población inmigrante que ya en la década del '80 empezaba a constituir las Sociedades de Socorros Mutuos de las colectividades Italiana y Española.

A partir de la segunda década del siglo XX, la emergencia y difusión del discurso pedagógico escolanovista - desde sus diversas corrientes teórico-epistemológicas- comienza a producir modificaciones más o menos profundas y perdurables en las prácticas de formación de maestros y en las prácticas docentes de los maestros en ejercicio. Es relevante mencionar que en San Luis, a mediados de la década de 1930, se realiza el Primer Congreso de Instrucción Pública con la participación de funcionarios de gobierno, destacados intelectuales como Juan Mantovani, la Dra Carolina Tobar García, Berta E. Vidal de Battini, Américo Ghioldi, entre otros. El objetivo era elaborar sugerencias para una reforma de la Ley de Educación Primaria de la provincia y, para ello, los temas que debían debatirse según la agenda prevista eran cinco: La escuela; El gobierno escolar; El docente; Cooperación popular y Seguro de vida. La presencia de un grupo católico de maestras y representantes del nacionalismo católico de la provincia, condicionó para que el tema de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas ocupará gran espacio en el debate, el cual fue ampliamente difundido en un periódico local de la ciudad de Villa Mercedes (San Luis) y también por periódicos nacionales⁵.

En el año 1939 se crea la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) ⁶ en el

5 Entre los periódicos que se ocuparon del Congreso se puede mencionar a *Bandera Argentina* y *Crisol* donde se publicaron artículos breves y de escaso contenido con el propósito de descalificar el evento. El primero de ellos hacía referencia, entre otras cuestiones, a que el “*desventurado*” Congreso había dado cita a “*todos los próceres del extremismo pedagógico*”, entre quienes incluía a docentes escolanovistas. De igual modo, el rechazo del movimiento de la Escuela Nueva fue expresado en San Luis por la Revista Ideas, cuyo director en aquel momento era un reconocido maestro e historiador, Víctor Saá, militante del nacionalismo católico, también participante en el Congreso de Instrucción Pública de 1936.

6 El proceso que da lugar a la creación de Universidad Nacional de Cuyo puede remontarse al año 1910 y, finalmente halla concreción el 21 de marzo de 1939, durante la Presidencia de Roberto M. Ortiz y con Jorge E. Coll, como Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Fue la quinta Universidad creada en el orden nacional y segunda con carácter regional. Ver: Marincevic, Juan y otros (1992), “Directrices

marco de unas condiciones históricas de suma complejidad y marcadas por diversas tendencias del nacionalismo de derecha. Como plantea Riveros (2004: pp. 11-24) el debate filosófico- científico que primeramente cobró manifestación en la Universidad Nacional de Cuyo – con posterior difusión en todo el ámbito educativo- tuvo como base la denominada “reacción espiritualista”. El discurso del espiritualismo puso en tensión la hegemonía del discurso positivista, cuyos primeros signos de crisis dejan verse ya claramente a fines del XIX en el ámbito de las escuelas normales y también en los demás niveles educativos.

En la Universidad Nacional de Cuyo, los discursos fundacionales plantean claramente la necesidad de una vuelta a lo metafísico, a una teoría del hombre y a los fines y valores en la educación y la cultura y a la cuestión de la nacionalidad argentina, en los que es posible identificar enunciados procedentes del espiritualismo y el nacionalismo. No puede dejar de resaltarse en esos discursos fundacionales lo que se dice acerca de la orientación de la enseñanza: debe apuntar a una formación humanística que conjugue elementos que hagan posible una educación estética y moral y que permita a los futuros profesionales asumir y difundir los valores y principios de la “civilización occidental”.

Tales discursos ejercerán impacto en el fuerte acento pedagógico y normalista que se imprimirá a los estudios universitarios en San Luis, orientados a la formación de profesores en distintas disciplinas, con la creación en San Luis del Instituto Nacional del Profesorado, dependiente de la recientemente creada Universidad Nacional de Cuyo. Con posterioridad sobre fines de la década de los '60 esta institución- en la sede de San Luis- contó con una formación de maestros de nivel universitario, debiendo abandonar tal tarea frente a discursos y movimientos políticos conflictivos, poco propicios para dar

Ideológicas en la fundación de la Universidad Nacional de Cuyo (1939)”, en: VI Jornadas Docentes Universitarias de Historia de la Educación, Universidad Nacional de San Juan.

continuidad a ese proyecto.

Iniciada la primavera democrática que llevó a Alfonsín a la presidencia fue posible pensar nuevamente en la formación docente, pero esta vez se hizo desde una perspectiva que incluyó estudios provenientes de las ciencias sociales y de las corrientes críticas de la pedagogía que estaban sumergidas, hasta ese momento, en las sombras del horror y el silencio de la última dictadura militar. Es posible reconocer dos intentos importantes, ambos interrumpidos, para la formación docente: el proyecto curricular para la formación de Maestros de Enseñanza Básica (**MEB**) entre 1987 y 1989 y el Programa de Transformación de la Formación Docente (**PTFD**) que circuló entre 1990 y 1992. Si bien ambos proyectos tienen algunas similitudes, el primero se centró en la formación de maestros para la escuela primaria, para cuyo apoyo se desarrollaron 28 documentos. El segundo, en cambio, fue más ambicioso en tanto que su elaboración pretendió abarcar la formación docente para todos los niveles como así también circuitos de perfeccionamiento y capacitación para los docentes en ejercicio. Este segundo proyecto también contó con la elaboración de más de 50 documentos y textos bibliográficos de sostén del mismo como en el caso del MEB. En la provincia de San Luis el PTFD no fue implementado, la continuidad estuvo dada por el Profesorado de Enseñanza Primaria (PEP) de la época de la dictadura militar, cuyo cierre definitivo operó en el año 2003.

La Ley Federal de Educación encontró un soporte en la Ley de Educación Superior para la formación docente y los profesorados para EGB 1 y 2 se centraron en su gran mayoría en los Institutos de Formación Docente, siendo muy pocas las universidades que los ofrecen actualmente. En la provincia de San Luis, luego del cierre de 14 institutos terciarios de formación de maestros, se produjo un silencio que recién en el presente año se rompe, a partir de dos intentos uno en el seno del IFDC⁷ y el otro

⁷ Instituto de Formación Docente Continua, que ofrece otros profesorados para nivel EGB 3 y polimodal.

en la UNSL.

Escuela e infancia en el proyecto neoliberal

Desde hace algunos años se ha alcanzado un acuerdo, a nivel discursivo, en no hablar de "**infancia**" como una etapa con fronteras precisas que se encuentran delimitadas por lo evolutivo y lo cronológico sino de "**infancias**" al tener en cuenta los procesos sociales en los que se encuentran inmersos los sujetos. Procesos históricos complejos en que se entraman las prácticas culturales, sociales, políticas y educativas de las familias, las escuelas, etc. y que van a posibilitar al sujeto infante una construcción única, no homogénea, no comparable.

Si bien no es objetivo de este trabajo historizar las concepciones de infancia, es preciso decir que la noción de ésta en la modernidad dio lugar a que la constitución de las escuelas del proyecto sarmientino y de la formación normalista tuvieran una impronta y una continuidad que posibilitaron la configuración de una trama identitaria de la que aún quedan resabios.

Si la escuela de la modernidad se asentó sobre la propuesta de una infancia normalizada y para esto construyó todo un dispositivo de formación, coherente con el proyecto de país decimonónico pensado en ese momento, en este presente son muchos los discursos que atraviesan a los niños, los docentes y a las escuelas para normalizarlos en un proyecto de fin de siglo que anuncia el fin de la historia, el fin de las ideologías, del trabajo, de escuela, la infancia, etc. Estos discursos que vehiculizan un sentido apocalíptico, obturan la posibilidad de crear nuevos proyectos que permitan la construcción de nuevos significados en torno a la escuela, espacio que viene sufriendo desde hace varias décadas el atropello de discursos desvalorizadores y prácticas desmanteladoras.

La escuela pública es, todavía y a pesar de los movimientos detractores, un lugar

de socialización y de conocimiento que para los sectores más desfavorecidos o para acallar los eufemismos que impiden la comprensión cabal de la situación, es para aquellos sectores de mayor pobreza y miseria el único espacio que ofrece saberes posibilitadores de la configuración de otra forma de estar siendo en el mundo. Un espacio en el que el encuentro con saberes, prácticas, discursos y unos otros, le permiten al sujeto niño constituir su subjetividad en la cercanía de la otra cultura y otro lenguaje diferente a la de su contexto inmediato. En este sentido, la escuela se constituye en un espacio de protección que integra al niño a la dimensión social, un lugar de tránsito entre formas de hablar, de leer, de conocer y de percibir el mundo y a sí mismo y las que ha constituido en el primer entorno.

El aniquilamiento de lo público se ha planteado como lo inevitable y los discursos que sostienen este planteo provocan un desplazamiento de responsabilidades; en este sentido, el Estado neoliberal y los grupos que lo apoyan, le imponen a la educación y a la escuela la resolución de problemas y situaciones que el mismo Estado no puede o no quiere resolver.

Sin bien consideramos que la escuela tiene nuevos desafíos, no creemos que a ella le quepa la inmensa responsabilidad de dar respuestas que permitan modificar las situaciones actuales de pobreza, exclusión, falta de empleo, la dificultad para convivir con los nuevos rostros de la pobreza, etc. La escuela puede brindar una contribución centrada en un cuerpo de conocimientos válidos e integrados, en estrategias de aprendizaje creativas, puede propiciar habilidades para facilitar la apropiación de bienes culturales y, sobre todo, constituirse en un espacio de confianza para el niño, en el cual pueda construir otra mirada de sí mismo y de la situación que lo rodea. Un espacio que no contribuya a nutrir la imagen culpabilizadora de aquellos que fracasan en la escuela y en el mundo social, que circula en los diferentes discursos en la actualidad, depositando

en aquellos sujetos provenientes de sectores de extrema pobreza, de pobreza, de clase media empobrecida, en los desocupados o los nuevos inmigrantes que se constituyen en el "otro" - que toma para sí lo que no le corresponde - la culpa de manera individual. Estos discursos dejan de atribuir responsabilidades a la sociedad y al Estado, quienes no ofrecen las posibilidades y las depositan en aquellos que no cuenta con las oportunidades sociales. Estos discursos en última instancia dejan a estos sujetos excluidos, aislados y aprisionados en imposibilidades múltiples.

A la escuela no le corresponde resolver estos problemas pero, en tanto que tiene un papel importante en la constitución subjetiva de aquellos niños a los que forma, consideramos que sí puede ayudar a reconstruir redes subjetivas y sociales que le permitan al niño crear una imagen de sí y de un futuro diferente al que se impone en la actualidad. No puede haber aprendizaje en entornos confusos, empobrecidos y excluyentes, lo único que producen es alienación y frustración. "La alienación tiene un carácter concreto (...) su base objetiva está dada por las relaciones de producción, y el que sus efectos emerjan en la subjetividad, como una modalidad de relación consigo mismo y con el mundo, nos remite necesariamente al análisis de la dialéctica entre estructura social y procesos subjetivos"⁸. La alienación se reconfirma y reproduce en los discursos y en las prácticas; en este sentido, es posible advertir que en la escuela pública en la actualidad los discursos provenientes de las agencias de dominación están provocando niveles de alienación difíciles de revertir.

Pensar en una nueva formación docente

A partir del análisis de las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales y educativas de nuestra provincia y de nuestra nación, que hoy nos atraviesan, es posible advertir la emergencia de nuevas necesidades y urgencias a las que es preciso identificar

⁸ Quiroga, Ana (1998): "El grupo: espacio de encuentro o alienación", en Crisis, Procesos Sociales, Sujeto y Grupo. Ediciones Cinco. Bs. As; p. 103.

con claridad para reflexionar sobre las mismas, con la finalidad de producir transformaciones que les permitan a los ciudadanos la creación de nuevas realidades que se opongan a los ejercicios de poder que los someten y así, puedan ellos, en calidad de sujetos, dotar de nuevos sentidos a su vida social, tanto colectiva como individualmente.

Si bien la Transformación Educativa sostiene como uno de sus pilares fundamentales a la formación docente y la capacitación, para lo cual ha establecido todo un marco normativo, en la provincia de San Luis esto no es tenido en cuenta ya que en la actualidad no hay instituciones públicas que ofrezcan la formación de maestros de EGB 1 y 2. Por otra parte, el gobierno provincial ha montado todo un dispositivo para controlar los circuitos de capacitación, a partir de otorgar un elevado puntaje a los congresos, cursos y/o jornadas que organiza o que auspicia, de desconocer las instancias de capacitación ofrecidos por la UNSL y otras universidades y, desde hace pocos meses, descontar los días de licencia tomados aquellos docentes que realicen instancias de capacitación o formación que no cuenten con el Decreto por el cual se declare a las mismas de interés provincial. Consideramos que estas nuevas formas de violencia que instala el gobierno provincial, sumadas a muchas otras que llevaron a todo un plan de lucha desarrollado durante el 2004 y 2005, además de desconocer el valor de la formación permanente a partir de la necesidad del sujeto, provocan malestar y alienación en los docentes y nuevas subjetividades más dóciles y maleables que se transmiten a los alumnos en el aula.

Partimos de entender que la escuela es un lugar que puede promover transformaciones personales y sociales importantes y que el docente es central en dicho proceso. La educación como valor fundamental para el desarrollo social, económico, cultural y político de una región, necesita de un enfoque acerca de la formación de formadores que conciba a la misma como una profesión que requiere de una sólida

formación básica que posibilite la superación de una racionalidad instrumental, que ha configurado una tendencia hegemónica en los planes de estudio y en las prácticas.

A partir de concebir a la práctica docente como práctica social -que se produce en una sociedad siempre compleja, contradictoria, caracterizada por relaciones conflictivas y atravesada por el devenir histórico y sus marcas- entendemos que establecer un diálogo entre el pasado y el presente permite el surgimiento de nuevas problematizaciones en torno a la formación del docente que queremos, de cara a un futuro que se presenta adverso y, por lo mismo, desafiante para la creación y puesta en marcha de un nuevo proyecto.

Pensar en un Plan de Estudio como texto regulativo, que integra elementos culturales de diversos orígenes y que, por lo tanto, responde a intereses y necesidades no siempre compatibles, supone poner de manifiesto las ideas que fundamentan y dan sustento a dicha propuesta. Fundamentos que puedan ser reflejados tanto en las incumbencias y objetivos como en los contenidos mínimos y recomendaciones teórico-metodológicas para su implementación. Entre los fundamentos de esta propuesta considerar a la formación docente como una triple ontología histórica nos permite plantear una relación teoría-práctica en términos de “praxis” y la idea del docente como investigador, retomando dos líneas de continuidad del MEB y el PTFD.

La formación docente entendida como una profesión, debe conjugar en la constitución del futuro sujeto docente una triple ontología histórica, esto es, apuntar a la formación de un sujeto de conocimiento, de un sujeto de acción y de un sujeto de acción moral. Por todo ello, es preciso armonizar en la enseñanza un cuerpo de saberes y de conocimientos científicos, un núcleo de habilidades que forjen el saber hacer, entramados fuertemente con una reflexión y trabajo del sujeto sobre sí mismo. Concebida de este modo, la formación docente permite la incorporación del trabajo para

la constitución de un saber ser que permitió definir la identidad de nuestros maestros en la historia de la formación de los sujetos sociales en la Argentina⁹.

En tal sentido, es importante resaltar nuevamente que esta propuesta hace énfasis en la formación de un sujeto docente que pueda conjugar armónicamente un saber-saber con un saber-hacer y un saber-ser. Trabajar sobre esta última cuestión resulta imprescindible a partir de una preocupación por la búsqueda de estrategias que, a través de la educación, aporten soluciones a los graves problemas que enfrenta nuestra sociedad, de cara a un tiempo por-venir mejor para las futuras generaciones.

Habiendo definido a la formación del sujeto docente como triple ontología histórica, la cuestión de la formación del docente como sujeto que puede pensarse y asumirse como sujeto de acción moral en relación con los otros y en relación con su propia subjetividad, implica poner de relieve el profundo carácter histórico y social que atraviesa tal intento. Esto requiere como punto de partida un análisis profundo de las condiciones de posibilidad que se imponen a los individuos en tanto parte de una sociedad determinada y también de aquellas que del lado del individuo en relación con su sí mismo le puedan hacer posible u obstaculizar un trabajo sobre sí.

La pretensión de formar a futuros educadores en la dimensión de la subjetividad moral vuelve requisito necesario trabajar en la intersección entre una “pedagogía de la indignación” – que, a partir de la indignación acerca de lo que ocurre y le ocurre al individuo, pretenda el cambio de condiciones fácticas a partir de una reconstrucción de su propio sí mismo- una “pedagogía de la sospecha y la curiosidad” y una “pedagogía de la coherencia palabra – acción”, como posibilidad cierta de una enseñanza holística de todo lo que atañe a la responsabilidad social asentada sobre el sujeto moral.

⁹ Lo expresado no debe dar a lugar a identificar en este nuevo intento un planteo que nostálgicamente intente recuperar lineamientos de modelos de formación docente propios del dispositivo del normalismo, o más cercanamente de aquellos que definieron el plan de formación de los Maestros de Enseñanza Básica, altamente valiosos en referencia a las estrategias que definieron sus líneas de acción teóricas y prácticas en relación con la configuración de la identidad del maestro.

Otra línea formativa que deberá estar entramada a la anterior es la sustentada en la dialéctica reflexión-acción-reflexión, que permita el análisis crítico de situaciones educativas y de la propia práctica, propiciando el diálogo racional entre la teoría y la práctica. Establecer un puente entre los cuerpos teóricos desarrollados en las diferentes asignaturas y la comprensión de la práctica como construcción compleja y no como mero activismo, requiere de un trabajo en diversas instancias formativas que le permitan al futuro docente la construcción de competencias centradas en la reflexión sobre la realidad y comprenderla en su complejidad y no desde marcos de sentido común.

Superar el mero verbalismo y el activismo posibilita una verdadera transformación revolucionaria en un sentido freiriano, en tanto que el distanciamiento de la práctica concreta opera como posibilitador de la objetivación necesaria para comprenderla y transformarla a partir de operar sobre ella. La acción debe estar informada por la teoría y analizada por ella para su concreción en situaciones particulares.

La tercer línea formativa de este nuevo plan de estudio se centra en la investigación de la práctica docente y pedagógica poniendo en juego una racionalidad práctica y como parte de una tarea que tienda a constituir a la propia institución educativa en una comunidad de educadores que puedan identificar y resolver los problemas de la enseñanza y de la escuela.

Con referencia a la cuestión de la relación entre docencia e investigación existen diversas perspectivas y algunas de ellas se hallan claramente enfrentadas. Al respecto, Josefina Mac Gregor (1993: p.13) sostiene que *“en los últimos tiempos y sin ninguna discriminación se suele afirmar que la investigación y la docencia se hallan desvinculadas en la formación universitaria”* para agregar enseguida que tal afirmación deriva de dos supuestos: *“uno que sostiene que la investigación y la docencia son dos*

tarear nítida y totalmente diferenciables y el otro, que éstas deberían estrechar sus relaciones". Pensar en tal relación parece responder a dos finalidades: una, la de difundir en las aulas el conocimiento producido a través de las actividades de investigación y, la otra, mejorar el nivel académico de la enseñanza. Como consecuencia de tal planteo, *"la posibilidad de perfeccionar las condiciones de la enseñanza recae en el hecho de que los investigadores impartan clases, como si los profesores no participaran de manera significativa en este proceso"*.

Refiriendo tales planteos a la formación en investigación que se propone dar este plan a los futuros docentes de EGB 1 y 2, podríamos decir siguiendo a dicha autora, en el mismo artículo, que si solo nos propusiésemos capacitarlos para una "buena enseñanza", aún cuando concibiésemos a la enseñanza como práctica dinámica, contrapuesta a la transmisión de saberes consagrados, encarar la formación docente sobre todo en el ámbito universitario, implica dar las herramientas para poder indagar críticamente la realidad poniendo en juego los instrumentos teóricos y metodológicos necesarios para ello.

En este plan de estudio se piensa a la formación docente desde la convicción de que el docente necesita hoy más que nunca poder identificar y diseñar las posibles soluciones a los problemas que se plantean en el ámbito de su práctica pedagógica y docente, sin perder de vista que la institución escolar constituye un dispositivo que es parte de uno más amplio: la sociedad en que se halla inserta. Pensar de este modo la formación universitaria de un docente para EGB 1 y 2, implica, siguiendo a Mac Gregor(2003: p. 16) que *"la docencia contiene en sí misma los deberes de la investigación y la difusión. De ninguna manera la docencia puede resultar del mero deseo de difundir acríticamente lo que otros investigan, como si los productos de la investigación fueran saberes absolutos y acabados... La docencia lleva consigo el*

compromiso de cuestionar de manera permanente las formas de organización de los contenidos y los métodos utilizados en clase, y de discutir cuáles son los que se requieren...". Desde esta perspectiva emerge en forma clara un reconocimiento del docente como sujeto de conocimiento, donde la práctica de la enseñanza no se deja reducir al control técnico de otro experto, ajeno a los avatares de la cotidianidad (Carr, W., Kemmis, S.: 1988, p.53).

Al respecto, cobra importancia hacer algunas precisiones en cuanto al docente formador de formadores lo que nos indica directamente una relación del sujeto con otros sujetos. En este orden, en primer lugar, esta propuesta pretende encarar la formación de maestros desde un rechazo de la posibilidad de que el formador conciba al otro como “objeto” para el ejercicio de poderes de dominación desde privilegios otorgados por sus saberes y conocimientos y, en segundo orden, la afirmación de una necesidad: que el formador realice un trabajo de un retorno sobre sí mismo, con la finalidad de que él mismo pueda asumir y reconocer sus propios deseos, miedos y angustias en su relación con los otros. La condición de posibilidad de tal trabajo sobre la experiencia de sí, es el reconocimiento del otro como sujeto, encarando su propia formación con una orientación tal que al sujeto alumno se le haga posible también el trabajo de retorno sobre sí. Un intento de formación docente con tales características implica trabajar desde la “dialéctica del reconocimiento” donde formador y formado se constituyen en un proceso de mutua reforma sobre su condición de individuos y en un incesante proceso de formación como sujetos (Filloux:1996) .

Algunas cuestiones en torno al saber- saber, el saber- hacer y el saber- ser del sujeto maestro que aspiramos a formar

Retomando lo que planteamos en relación con la necesidad de formar un docente para EGB 1 y 2 que tenga en cuenta las tres dimensiones constitutivas de su identidad en términos de una triple ontología histórica, este nuevo diseño curricular aspira a que el maestro a lo largo de su proceso formativo pueda adquirir un conjunto de saberes básicos y sólidos que le permitan un ejercicio de la docencia en las áreas fundamentales del conocimiento y del saber. Tales saberes y conocimientos a su vez le habrán de permitir desempeñar funciones de gestión institucional en el nivel inicial y de 1° y 2° ciclo de EGB.

A su vez, ese maestro se hallará en condiciones de elaborar, desarrollar y evaluar proyectos curriculares institucionales e interinstitucionales como así también poder aplicar esas capacidades en el campo de la educación formal y no formal a través del diseño de proyectos comunitarios.

Una cuestión de importancia clave en la formación es la aquella que haga posible que el docente se halle en condiciones de poder investigar la práctica docente y pedagógica poniendo en juego una racionalidad práctica y como parte de una tarea que tienda a constituir a la propia institución educativa en una comunidad de educadores que puedan identificar y resolver los problemas de la enseñanza y de la escuela. En tal sentido, la capacidad de diseñar, construir y evaluar materiales educativos para uso institucional forma parte de un proceso educativo que aspira a dar lugar a un proceso complejo de capacitación y formación de diversas capacidades sustentadas en conocimientos y saberes disciplinares bien sólidos y que definan, en su interjuego, un saber-saber, un saber-hacer y un saber- ser del maestro que le permitan afrontar y encarar soluciones a los conflictos y desafíos sociales, políticos, culturales y

económicos que afectan a las escuelas en nuestra actualidad.

Para finalizar y para seguir pensando

Por último, quisiéramos recuperar algunas de las cuestiones que, a nuestro criterio, resultan de importancia clave para pensar y diseñar una propuesta curricular para la formación universitaria de docentes de EGB 1 y 2 que pueda constituirse en una apuesta transformadora de las escuelas con que hoy contamos.

Pensar en la escuela pública que queremos requiere que todos quienes nos hallamos comprometidos con el oficio de educar asumamos con pasión los compromisos que se nos presenten con la finalidad de luchar haciendo de nuestros saberes y conocimientos verdaderas herramientas que nos permitan oponernos a las políticas neoliberales que nos han encerrado con sus discursos y propuestas en visiones únicas y apocalípticas de la realidad. En este sentido es preciso remarcar que la formación docente es una práctica política en tanto que se enmarca en prácticas educativas, por lo tanto sociales que requiere de un proyecto político que de respuestas a las necesidades actuales. Proyecto político que los grupos dominantes no están dispuestos a configurar desde una visión de transformación revolucionaria que tome para sí la triple ontología histórica del sujeto en formación de la que hemos venido hablando.

Encarar una nueva formación de maestros, siguiendo las líneas que hemos desarrollado, creemos que puede permitirnos recuperar las esperanzas y los sueños de que hay mundos nuevos y mejores que pueden ser construidos y que, en tal construcción, las escuelas, sus docentes y la comunidad pueden contribuir en gran medida a la formación de sujetos que puedan reconocerse a sí mismos como sujetos autónomos, que se atrevan a ejercer su derecho y su deber a luchar por un futuro y un por-venir en el que los valores de la igualdad en diálogo con la justicia y la solidaridad

cobren realidad efectiva. Es posible pensar en nuevos proyectos que permitan la emergencia del sujeto del quehacer, el sujeto de la praxis y de la transformación social.

En definitiva, a la luz de los rasgos que caracterizan nuestra actualidad no estamos en condiciones de aceptar “finales”, puesto que está todo por hacerse. Los discursos apocalípticos de reconocidos intelectuales que se hallan en circulación han tenido emergencia en realidades históricas cuyas características no definen la nuestra. A nosotros, en San Luis y en la Argentina, nos queda mucho por hacer y pensar antes de empezar siquiera a considerar que lo que se nos propone es inevitable y no puede ser modificado. Los sentidos de inevitabilidad que hábilmente nos vienen siendo impuestos desde hace por lo menos una década nos han quitado, entre otras cuestiones, la posibilidad de asumir la responsabilidad que como adultos tenemos con los niños y los adolescentes de nuestras escuelas, esto es, el deber de poder constituirnos en mediadores en su relación con la dura realidad que deben enfrentar. Frente a esos discursos que fatalmente nos dicen que no hay salidas distintas a las de las políticas del neoliberalismo se puede empezar contestando con lo que nos dice Freire “... *la realidad no es así, está así y si está así quiere decir que puede estar de otra manera. Y está así no porque ella quiera. Ninguna realidad es dueña de sí misma: está realidad está así porque estando así sirve a determinados intereses del poder...*”(2003: 63).

Bibliografía:

-BIRGIN, A. et al (1998), "Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad", en Revista Propuesta Educativa, N° 19. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

-COMETA, A. CARREÑO, N. CLAVIJO, M. y AUDERUT, C. (1996), "La formación docente de profesores en el ámbito de la Universidad: un aporte para su transformación", en Revista Idea de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

-DAVINI, M. (1995), “La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Planes

de Estudio y programas de enseñanza, en Revista Propuesta Educativa N° 19. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

-DOMENICONI, S., AUDERUT, C. (1999), “La conformación del campo educativo en San Luis a fines del siglo XIX”, ponencia presentada en las XI Jornadas de Historia de la Educación. Universidad Nacional de Quilmes.

-DOMENICONI, S., AUDERUT, C. (2001), “El enfrentamiento político ideológico en el Congreso de Instrucción Pública de 1936 en la provincia de San Luis”, ponencia presentada en las XII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Universidad Nacional de Rosario.

-CARR, W., KEMMIS, S.(1988), Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Martínez Roca. Barcelona.

-FILLOUX, J. C. (1996): Intersubjetividad y formación. Facultad de Filosofía y Letras-UBA- Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

-FREIRE, P. (1970), Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. México.

-FREIRE, P. (1974), Concientización: Teoría y Práctica de la Liberación. Bs. As. Ed. Búsqueda.

-FREIRE, P. (2003), *EL GRITO manso*, Siglo XXI, Buenos Aires.

-KLAPPENBACH, Hugo y otros (1995), Crónicas de la vida universitaria en San Luis. Editorial Universitaria. San Luis, Argentina.

-MAC GREGOR, Josefina (1993), “La docencia ¿tarea académica de segunda?, en Perfiles Educativos N° 61 La relación docencia investigación. Universidad Nacional Autónoma de México.

-MARINCEVIC, Juan y otros (1992), “Directrices Ideológicas en la fundación de la Universidad Nacional de Cuyo (1939)”, en: VI Jornadas Docentes Universitarias de Historia de la Educación, Universidad Nacional de San Juan.

-PUIGGRÓS, A. (1990), Historia de la Educación Argentina, Tomo I, Galerna. Bs. As.

-QUIROGA, Ana (1998), Crisis, Procesos Sociales, Sujeto y Grupo. Ediciones Cinco. Bs. As.

-RIVEROS, Sonia (2004), “La constitución del sujeto pedagogo en la Universidad

Nacional de San Luis (1973-1983)”. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación.
Universidad Nacional de San Luis.