

LA FORMACIÓN DOCENTE: UN ÁMBITO DE CONTRADICCIONES

Resumen

La formación docente en la Argentina ha estado históricamente interferida por contradicciones que las sucesivas reformas producidas desde la constitución del sistema educativo nacional en el último tercio del siglo XIX no han podido superar. De los problemas que la caracterizan, abordaremos dos: la identidad laboral docente y su relación con la concepción del educador como trabajador; la conflictiva relación teoría-práctica expresada en el desencuentro entre prescripciones y prácticas y entre el saber decir y el saber hacer. Por último, presentamos algunas alternativas superadoras.

Palabras clave: Formación docente – Trabajo docente – Teoría y práctica

Resumo

Desde a constituição do sistema educativo nacional, no último terço do século XIX, a formação docente na Argentina é marcada historicamente por sucessivas reformas cujas contradições produzidas têm se mostrado insuperáveis. Dentre o conjunto de problemas que o caracterizam, o presente artigo abordará apenas dois: a identidade do trabalho docente e sua relação com a concepção do educador como trabalhador, e a conflitiva relação teoria-prática expressada no desencontro entre prescrições e práticas e entre o saber dizer e o saber fazer. Ao final, serão apresentadas algumas alternativas para superação.

Palavras-chave: Formação docente, trabalho docente, teoria e prática.

LA FORMACIÓN DOCENTE: UN ÁMBITO DE CONTRADICCIONES

Marta Marucco¹

La formación docente comenzó en la República Argentina en 1870 con la creación de la primera institución educativa destinada a esa finalidad: la Escuela Normal de Paraná, sede, en ese entonces, del gobierno nacional.

Los ciento cuarenta y cuatro años transcurridos ejemplifican la certeza de la metáfora de Michael Apple respecto de que “el paisaje educativo está alfombrado con los restos de reformas escolares fracasadas” (1999, p. 27) y la afirmación de Fullan y Hargreaves quienes sostienen “la reforma educativa ha fracasado una y otra vez” (1997, p.17). En efecto, en lo que respecta a nuestro país, las sucesivas transformaciones tendientes a superar las insuficiencias y deficiencias de la capacitación inicial y continua de los educadores solo produjeron modificaciones cosméticas que dejaron vigentes los problemas de fondo

El problema de la identidad laboral docente²

No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una [...] toma de posición [...] No puedo ser profesor en favor de quienquiera y en favor de no importa qué. No puedo ser profesor a favor simplemente del Hombre o de la Humanidad, frase de una vaguedad demasiado contrastante con lo concreto de la práctica educativa (FREIRE, 1997, p. 98-99).

¹ Maestra. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación -Universidad de Buenos Aires- especializada en pedagogía universitaria. Coordinadora del Grupo de Reflexión sobre la Práctica docente en el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Correo: mmarucco@gmail.com

² Los conceptos de identidad y de trabajo contienen, a un mismo tiempo múltiples dimensiones de la vida social. Conviven en ellos elementos objetivos y subjetivos, estructuras y acciones individuales y sociales; todo ello en un devenir histórico y biográfico, a la vez.

Nuestro sistema educativo se nutrió del optimismo pedagógico característico del siglo XIX que concebía a la enseñanza institucionalizada como motor del cambio social. En 1882, se realizó el Primer Congreso Pedagógico que estableció los principios que habrían de regir la educación pública, los que alcanzaron estatus legal dos años después con la sanción de la Ley 1420 de Educación Común.

En el ámbito del Congreso, importantes figuras políticas de la época explicitaron la concepción de docente. Para Victorino de la Plaza³, su función era “asegurar que la educación cumpliera su deber de promover el progreso de la especie humana obedeciendo a un plan – la armonía – y respondiendo a un fin, el perfeccionamiento del hombre sobre la tierra” (*apud* CUCUZZA, 1981). Onésimo Leguizamón⁴ los caracterizó como “esos viejos servidores del amor a la infancia, esos pacientes y casi olvidados zapadores de la eterna guerra contra el oscurantismo, de cuya hacha brota la chispa inextinguible que ha de iluminar el porvenir” (*Idem*, *id.*). Y para Sarmiento los maestros eran “esos artífices oscuros a quienes está confiada la obra más grande que los hombres pueden ejecutar: terminar la obra de civilización del género humano” (*apud* SOSA, 1945, p. 39).

Para que los maestros asumieran la responsabilidad de promover el perfeccionamiento del hombre y el progreso ininterrumpido de la Nación, era indispensable una educación obligatoria, gratuita y laica, a cargo del Estado, que debía desplazar a la Iglesia del lugar protagónico que ocupaba en materia educativa desde la época colonial.

Pero, más allá de la retórica discursiva, ¿cuál era la situación real de los maestros? Tenti Fanfani, en una investigación realizada en 2007 sobre la identidad profesional docente, plantea que “la mayoría de los estados, incluidos los latinoamericanos, organizaron sus sistemas educativos con criterios claramente burocráticos que asignaban a los docentes un estatus ambiguo” (2007, p. 335-353). Fundamenta esta consideración en que su actividad era caracterizada como misión cuya dignidad derivaba de la elevada función social que se atribuía a la educación escolar, responsable de formar al ciudadano para la república moderna, transmitir los valores

³ Político, docente (1840-1919). Discurso en Inauguración del Congreso Pedagógico.

⁴ Ministro de Justicia e Instrucción pública entre 1874/77. Presidente de la Comisión Organizadora del Congreso (1839-1886).

universales indiscutibles, promover la construcción de la idea de Patria y concretar la unidad nacional. En el contexto de esa alta misión se acuñó la concepción de la escuela como espacio neutral, como templo laico, y del docente como el apóstol que habría de propagar el credo del progreso ininterrumpido

Pero, junto a la asignación de tan importante rol, el maestro fue tratado como un funcionario, ubicado en un lugar muy preciso de la estructura jerárquica y sometido a regulaciones y normas que fijaban responsabilidades, tareas e incumbencias. Se generó de este modo una primera contradicción: *el docente fue considerado, a la vez, apóstol por su misión y funcionario por su encuadramiento administrativo.*

Su carácter de funcionario resultó reforzado por la supervisión de su trabajo, ejercida por figuras jerárquicas (el director de escuela, el vice director, el inspector), de modo que su actividad no sólo estaba regulada, sino también seguida de cerca, en forma continua, por agentes especializados.

En este contexto tradicional, continúa Tenti Fanfani (Idem, id.),

la docencia fue considerada una cuasi-profesión ya que si por un lado compartía características de las profesiones liberales clásicas, (preparación académica, posesión de un título que habilita y garantiza el desempeño de sus incumbencias, reglas éticas que deben sustentar su desempeño y que conforman una deontología) [...], (al mismo tiempo, se diferenciaba de las profesiones liberales clásicas, al) “[...] trabajar en grandes organizaciones, sometidos a un control jerárquico, sin posibilidad de elegir a sus *clientes*, y con una carrera que no dependía inexorablemente de sus performances” (DUBET *apud* TENTI FANFANI, 2007, p. 333).

En síntesis, la nota distintiva de la identidad laboral del docente es la ambigüedad ya que se lo considera al mismo tiempo como profesional y como funcionario, como apóstol y como eslabón en una estructura jerárquica que limita su autonomía en la organización, desarrollo y evaluación de la tarea que le compete. Ambigüedad que lo convierte en un *subalterno poderoso* ya que la capacidad de decisión y la autoridad que el sistema educativo le reconoce en el aula le son negadas en los procesos de determinación e instrumentación de las políticas educacionales que condicionan su desempeño.

Con referencia a la participación de maestros y profesores en la elaboración de las regulaciones político-pedagógicas de su tarea, Apple plantea que la convocatoria

oficial suele tener por propósito “gestionar el consentimiento de los docentes a decisiones predeterminadas” (1999,23)⁵ ya que su intervención en los momentos de identificación y configuración del problema, de análisis de sus causas y de sus componentes, de elaboración de alternativas de solución, es escasa o nula.

Este planteo se vincula con lo que María Teresa Sirvent (1984, p. 49) denomina *participación simbólica*,

[...] en oposición a la participación real que implica incidir efectivamente en la toma de decisiones. Para que ello ocurra, es necesario entre otras condiciones objetivas, que maestros y profesores dispongan del tiempo y de los medios que les permitan acceder a la información, procesarla y producir conocimientos en forma individual y colectiva. La participación, tal como se da habitualmente, sin manejo de información y sin proceso de reflexión, facilita la manipulación, crea la ilusión de democracia.

La contradicción que estamos caracterizando, ¿era vivida como tal por los docentes que protagonizaron la primera centuria de nuestro sistema educativo? Podemos concluir que los educadores eran conscientes de la importante misión social asignada y del respeto y valoración que les manifestaba la sociedad, pero esos apóstoles, funcionarios, cuasi profesionales, mucho antes de reconocerse y proclamarse como trabajadores, lo expresaron de hecho haciendo suyas las herramientas básicas de la clase obrera en la lucha por sus derechos: la organización gremial y la huelga.

La primera huelga docente de nuestro país data de 1881 y fue previa a la conformación, en 1892, del primer gremio de educadores: la Liga de Maestros de San Juan. La protagonizaron la directora⁶ y las ocho maestras de la Escuela Graduada y Superior de Niñas de la provincia de San Luis, quienes en carta fechada el 20 de noviembre de 1881 informaron al Gobernador que *suspendían las tareas de la escuela a su cargo hasta tanto se les abonasen los ocho meses de haberes*

⁵ APPLE y BEAN. *Op. Cit.*

⁶ Enriqueta Lucio Lucero, esposa de Germán Ave Lallemand, ingeniero y naturalista alemán, uno de los dirigentes de la corriente conocida como “los marxistas del 90”, integrante del Club Vorwärts, primer núcleo socialista fundado por los emigrados alemanes antimonárquicos, editor del periódico “El Obrero”.

adeudados, al tiempo que denunciaban que en las planillas de sueldos que debían firmar figuraban remuneraciones superiores a las que en realidad percibían.

En la carta, declaraban haber trabajado con *conciencia y abnegación y ponían como testigo de ello a todo el pueblo de San Luis, a los padres de las 315 niñas que concurrían a la escuela y a los muchos cientos de ex alumnas*. Finalizaba diciendo:

Nos hemos resignado muchos años, con la esperanza de que esto mejorase, mas viendo las nuevas dificultades que se presentan para el pago no nos queda otro recurso que suspender las tareas escolares hasta que el Excelentísimo Gobierno tome las medidas que crea del caso, apelando por nuestra parte ante el país entero y ante la ilustración y sentido justiciero del Señor Superintendente General de Educación, Domingo Faustino Sarmiento, a quien la Nación debe la existencia de la instrucción pública (ARGENTINA, *El Monitor de la Educación Común*, 1881, p. 53-54)⁷.

Sarmiento publicó, ese mismo año, la carta en el Monitor de la Educación Común explicando que lo hacía porque está escrita en términos correctos, sin recriminaciones que salgan del terreno de la verdad. Y luego de denunciar que la Directora del Colegio de Niñas de Santiago del Estero había sido depuesta y separada de la enseñanza al negarse a firmar un recibo por \$ 130 cuando solo recibía 65, agregaba:

El Sr. Sarmiento, hoy superintendente de Educación se siente responsable de haber inducido con su ejemplo y su palabra, a tantos hombres y mujeres a dedicarse a la enseñanza de la juventud para recibir a cambio de su trabajo, lo que no puede hacerse ni con el ultimo gañán, que es hacerle trabajar de balde, y en su presencia distribuirse su sueldo, sin que haya en la tierra tribunales a quien poner queja, ni juez que mande devolver lo retenido, lo escamoteado (ARGENTINA, *El Monitor de la Educación Común*, 1881).

Los antecedentes mencionados muestran que la primera organización gremial docente nació catorce años después de la constitución de la primera organización obrera (En 1878, los trabajadores gráficos fundaron la Unión Tipográfica que realizó

⁷ *El Monitor de la Educación Común* es una publicación mensual editada por el Consejo Nacional de Educación, organismo encargado de dirigir las escuelas nacionales de todo el país, vínculo comunicante entre el Gobierno Nacional y los docentes argentinos.

la primera huelga en la Argentina ese mismo año, tres antes que las maestras puntanas) Por otra parte, la cita de Sarmiento que transcribimos constituye un explícito reconocimiento de los maestros como trabajadores. Sin embargo, debieron pasar más de ocho décadas para que los docentes se autoproclamaran trabajadores y lo exteriorizaran en sus marchas y concentraciones voceando por las calles: *La docencia no es apostolado, es un trabajo, trabajo mal pagado.*

La asunción del carácter de trabajador se formalizó en 1973 cuando 286 delegados de 100 entidades gremiales con 135.000 afiliados cotizantes, fundaron la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (C.T.E.R.A), cuya Declaración de Principios comenzaba afirmando⁸: “El docente, trabajador de la educación, está trascendiendo la condición de transmisor de conocimientos para actuar permanentemente como un factor importante del avance social que posibilitará la auténtica liberación del hombre, la Patria y los pueblos”.

Los ocho principios que integraban la Declaración explicitaban la posición de C.T.E.R.A respecto de

1) La política educacional

- Se concibe a la educación como derecho del pueblo y, en consecuencia, como deber y función imprescriptible, indelegable e inalienable del Estado
- Se postula la igualdad de oportunidades a una enseñanza común, única, gratuita, obligatoria, no dogmática, científica, coeducativa y asistencial; cuya concreción exige eliminar las trabas sociales, económicas y culturales que la impiden
- Se plantea el monopolio del Estado en la formación de los docentes y en su habilitación para el ejercicio profesional

2) La política gremial

- Participación docente en el gobierno, planeamiento y política de la educación a través de su organización gremial
- Obligación de la entidad de defender los derechos profesionales, laborales, salariales, previsionales y culturales de toda la docencia en actividad, pasividad o aspirante a cargos. Esta defensa se extiende a los docentes del sector privado, sin que ello signifique convalidar la privatización del sistema educativo
- Rechazo de toda forma de discriminación política, religiosa, racial o ideológica y prescindencia de la Confederación en materia político-partidista o confesional.
- Defensa del derecho de sus miembros a gozar de las libertades constitucionales y de los derechos humanos que, como conquistas, surjan de las luchas populares
- Consideración de la solidaridad como base de la acción gremial

⁸ Declaración de Principios de la C.T.E.R.A. (1973) mimeo.

El clima social y político imperante en las décadas del 60 y del 70 del siglo pasado favoreció el cambio en la conciencia de los docentes expresado en su auto reconocimiento como trabajadores, pero las circunstancias no permitieron el desarrollo de un debate amplio y profundo acerca de las *concepciones de trabajo y del docente como trabajador*, implícitas en la formación académico-profesional de los educadores, en sus prácticas de aula y en su actuación en los ámbitos sociales, políticos y gremiales.

En efecto, el 24 de marzo de 1976, a dos años y cuatro meses de la formación de la CTERA, se produjo el golpe cívico-militar que depuso al gobierno constitucional y abortó los pasos incipientes de la Confederación en la discusión acerca de la identidad laboral de los educadores. El mismo día del golpe de Estado, el Acta para el Proceso de Reorganización Nacional, estableció la suspensión de los partidos políticos a nivel nacional, provincial y municipal y de la actividad gremial de trabajadores, empresarios y profesionales

En la misma fecha, se aprobaron dos leyes que determinaban

- la suspensión transitoria del derecho de huelga o de toda otra medida de fuerza: paro, interrupción o disminución del trabajo, o su desempeño en condiciones que puedan afectar la producción, tanto de parte de los trabajadores o de los empresarios y de sus organizaciones⁹
- la derogación de los fueros a favor de los integrantes de comisiones directivas o consejos directivos de las asociaciones profesionales de trabajadores de cualquier grado¹⁰.

La prohibición de la actividad gremial impuesta por la legislación de facto se complementó con una durísima represión que significó para la docencia aproximadamente 600 desaparecidos, y un número indeterminado de presos, cesanteados y exiliados. Varios sindicatos de base con personería gremial fueron intervenidos. Algunos dejaron de funcionar al ser detenida gran parte de su conducción; otros redujeron su actividad a la prestación de servicios sociales

Esta situación silenció las discusiones que comenzaban a generar la nueva identidad laboral de maestros y profesores, las que pueden sintetizarse en los

⁹ Ley 21.261/76 – Artículo 1º

¹⁰ Ley 21.263/76

siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los rasgos específicos del docente en tanto trabajador? ¿En qué coinciden y en qué se diferencian de los del resto de los asalariados? Considerando al trabajo humano como un proceso de transformación, ¿qué transforma el trabajo docente? ¿Cómo?

Cuando la Argentina recuperó la vigencia del régimen constitucional, en 1983, el debate pendiente no fue promovido ni por las reactivadas organizaciones gremiales ni por la renovada formación docente inicial y continua. Desde entonces, maestros y profesores retomaron la lucha por sus reivindicaciones salariales y jubilatorias y por sus condiciones concretas de labor, pero no asumieron con equivalente intensidad sus reivindicaciones profesionales.

Volviendo al epígrafe de Freire que encabeza este apartado, consideramos que la ausencia de un debate sistemático sobre la identidad laboral de maestros y profesores, durante su formación y su ejercicio profesional, dificulta la toma de posición ante la enseñanza que el pedagogo latinoamericano considera ineludible debido al carácter político-ideológico de la educación.

El desencuentro entre prescripciones y prácticas

No hay que olvidar que los profesores son, en buena medida, lo que les permiten sus escuelas como lugares de trabajo. [...] Si queremos mejores docentes, hemos de crear mejores escuelas. (FULLAN y HARGREAVES, 1997, p.10)

Esta afirmación tiene plena vigencia respecto del modelo que ofrecen los institutos de formación docente a los futuros educadores, caracterizado por la *contradicción entre el deber ser pedagógico y la experiencia cotidiana que se vive en las aulas*.

Los Fines y Objetivos enunciados por la legislación educativa¹¹ demandan la plena vigencia de lo que Fullan y Hargreaves denominan “profesionalidad interactiva”, ya que la “cultura de la colaboración” es indispensable para que los docentes transiten

¹¹ Ley N° 26.206/06 de Educación Nacional sancionada por el Congreso de la Nación Argentina

de la toma de “decisiones instrumentales o estratégicas”, referidas a *cómo hacer algo que otros consideran importante*, a la “la toma de decisiones sustantivas”, es decir a las referidas a los fines y no solamente a los medios para alcanzarlos

Cuando los docentes se enfrentan con el aumento en amplitud y en cantidad de las expectativas depositadas en su trabajo y con la creciente sobrecarga de innovaciones y reformas, es importante que trabajen y planifiquen más con sus compañeros, poniendo en común y desarrollando juntos sus respectivos puntos fuertes, en vez de tratar de hacer frente solos a las exigencias que se les plantean (1997, p. 25).

Pero, contradictoriamente, lo que los estudiantes viven en su período de formación es la ausencia o insuficiencia de espacios institucionales que permitan a sus profesores la organización colectiva de la enseñanza y el análisis compartido de las prácticas que desarrollan en el aula. Lo que ven y lo que padecen es la incomunicación pedagógica que agudiza el aislamiento y la fragmentación, características inmemoriales del trabajo docente. Así, la imposibilidad de reunirse sistemáticamente para compartir problemas, elaborar propuestas, integrar acciones y articular iniciativas, vuelve ilusoria la exigencia de que el docente reflexione sobre su práctica para advertir debilidades y fortalezas y a partir de ellas revisar sus propuestas didácticas. La fuerte implicación del educador en el proceso de enseñanza y aprendizaje dificulta la objetivación de su desempeño, de ahí la necesidad de los “otros” como parámetros para evaluar sus intervenciones.

Lo que los estudiantes experimentan es la agudización de la inconfortable posición social de los educadores que, según Tenti Fanfani

Siempre fue una categoría social sobreexigida. Se espera de ella mucho más de lo que objetivamente está en condiciones de dar y en especial mucho más de lo que la sociedad está en condiciones de ofrecerle en términos de recompensas materiales [...] Este déficit en el campo de las retribuciones monetarias, tradicionalmente fue compensado por un conjunto de reconocimientos simbólicos. Hoy ya no están dadas las condiciones sociales como para hacer este trueque (1992, p. 67)

Un *reconocimiento simbólico*, no ofrecido hasta ahora, consiste en organizar la formación inicial y continua tomando como eje la concepción de trabajo y de trabajador que sustenta tanto la capacitación como el desempeño docente. Esto debería hacerse en el marco de las prescripciones de la política educativa, operacionalizadas por los documentos curriculares

Lo consideramos como *un reconocimiento simbólico* porque hacer consciente al docente de a qué intereses sirve con su trabajo, lo pone en condiciones de decidir libremente a cuáles quiere servir.

Ejemplificaremos la propuesta con una experiencia realizada por educadores de distintos niveles de la enseñanza que se constituyeron como grupo de reflexión sobre la práctica¹² en el ámbito del Departamento de Educación del Centro Cultural de la Cooperación *Floreal Gorini*¹³. Se transcriben a continuación fragmentos de los Informes de investigación del Grupo correspondiente a los años 2010 y 2011¹⁴

El docente como trabajador

A partir de la lectura de bibliografía y de la recuperación de nuestra experiencia docente, concluimos que el trabajo es una actividad específicamente humana por la que los hombres mancomunadamente transforman la realidad natural y social y, al hacerlo, se transforman a sí mismos. Su carácter colectivo lo dota de una particular potencialidad negada por el modo de producción capitalista que enmascara el carácter social del trabajo y lo presenta como la suma de las acciones individuales valoradas en términos mercantiles.

¹² <http://www.centrocultural.coop/blogs/practicaseducativas>

¹³ El Centro Cultural de la Cooperación, creado en 2003 por el Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos, tiene por objetivo central aportar a la construcción de una nueva cultura desde el pensamiento crítico, de izquierda y anti capitalista. Es un espacio de formación, aglutinamiento y construcción de cuadros intelectuales de avanzada, que albergue las diferentes tendencias y movimientos culturales que lo expresen, de forma amplia y democrática y que tienda a constituirse en un referente a nivel nacional.

¹⁴ Integrantes del grupo de reflexión 2010-2011: Gisela Brito, Liliana Capuano, Mariela Canessa, Melisa Correa, Pablo Frisch, Agustina Gallino, Pablo Imen, Daniela Imperatore, Hugo Lichtenzweig, Maia Reisin, Nicolás Resnik y Matías Zaldueño. Coordinadora: Marta Marucco.

Así, queda oculta para el propio trabajador la dimensión colectiva, cooperativa, creadora del lazo social de su hacer ya que las relaciones de producción son presentadas como acciones voluntarias, que dependen de la decisión individual y de la libre competencia. Con ello, la construcción de la propia existencia aparece como responsabilidad exclusivamente personal, librada a la capacidad para competir en el mercado laboral.

Asimismo, se encubre el hecho de que los trabajadores nos veamos obligados a vender nuestra fuerza de trabajo a cambio de un salario que es la contrapartida de la ganancia empresarial ya que la remuneración que recibimos es muy inferior a la riqueza que producimos. La explotación que esto implica se combina con la enajenación determinada por la desposesión de los medios de producción y la ausencia de poder de decisión sobre el proceso y el producto de nuestra actividad.

A medida que nos reconocíamos como trabajadores comenzamos a preguntarnos: ¿qué producimos los docentes?, ¿cuál es la especificidad del hecho educativo en el modo de producción capitalista?, ¿cuál es el valor social y económico de nuestro trabajo?, ¿cómo se manifiestan en él la explotación y la enajenación?

La mayor dificultad fue pensarnos como productores, acostumbrados a considerar que nuestra función es aplicar en el aula teorías pensadas por otros, desarrollar diseños curriculares elaborados por “los que saben”, o reproducir contenidos y actividades propuestos por los textos de moda; situación particularmente grave porque deja al arbitrio de las editoriales la decisión de qué y cómo se enseña

La distancia entre los documentos curriculares y los educadores y su trabajo en el aula, nos llevó a vislumbrar las contradicciones que atraviesan al docente como trabajador y a interrogarnos acerca de su naturaleza. Así identificamos en la formación y en las condiciones del trabajo la escisión entre teoría y práctica, expresión de la división entre trabajo manual y trabajo intelectual. Lo más perturbador fue no reconocernos como productores de conocimientos específicos sobre la tarea docente, de un “hacer, fundado en un saber”, susceptible de ser difundido, compartido transformado

Otras dos condiciones alienantes, advertidas en la labor docente, son la exclusión del sentido de su trabajo para el maestro, y el ocultamiento de la dimensión colectiva del mismo. La modalidad organizativa de su tarea no le permite percibirse como

parte de un proceso social de producción que genera un valor extra, un excedente, ya que el colectivo produce más de lo que logran los individuos aislados.

Uno de los obstáculos para que esto ocurra es que la institución educativa está organizada para que cada docente diseñe por sí solo el trabajo de un año y resuelva como pueda los problemas de su grupo. Enseñantes que se reúnan para pensar el sentido de la educación y el porqué y el para qué de los temas y actividades que desarrolla, no está contemplado por la organización escolar. Si llega a ocurrir es de manera casual y por iniciativa y esfuerzo personal.

Nuestro grupo de reflexión intentó recuperar el valor colectivo y reflexivo de la práctica docente para asumirnos como trabajadores y reconocernos como constructores de propuestas educativas a partir de la reflexión y la sistematización de nuestras acciones pedagógicas¹⁵.

Intentamos recuperar el valor colectivo de la práctica docente para asumirnos como trabajadores constructores de propuestas educativas a partir del análisis y la sistematización de nuestras acciones pedagógicas, habilitados para asumir conscientemente la definición del sentido y la direccionalidad político-pedagógica de nuestro trabajo y desocultar la dimensión interactiva del mismo.

La posibilidad de debatir y acordar qué se entendería por trabajo y que particularidades presenta la enajenación en el trabajo docente, permitió asignar sentido al hacer cotidiano y construir propuestas cuya implementación en el aula, y posterior análisis en el Grupo de Reflexión, fueron un auténtico proceso de construcción de conocimientos acerca de la práctica pedagógica.

El desencuentro entre el saber decir y el saber hacer

Si bien, como se señaló precedentemente, el sistema educativo argentino se estructuró sobre el principio de la neutralidad de la enseñanza, el impacto de las teorías críticas, cuestionadoras de su supuesta asepsia, exigió la incorporación a

¹⁵ Ver <http://www.centrocultural.coop/blogs/practicaseducativas/>

partir de 1970 de las funciones ocultas de las políticas educativas en el diseño curricular de la formación docente, pero, el análisis de los procesos de inculcación ideológica de conocimientos, ideas, valores y pautas de comportamiento propias de las clases dominantes, se focalizó en los proyectos educativos de la generación del 80¹⁶ y en los vigentes durante la última dictadura cívico-militar¹⁷.

A partir del retorno al régimen constitucional en 1983, no se realizó en las aulas de los profesorados el análisis ideológico de las políticas educativas instrumentadas por los sucesivos gobiernos. Más aún, los diseños curriculares vigentes desde entonces fueron presentados como modelos educativos indiscutibles ya que estaban avalados por investigaciones sobre la estructura conceptual y sobre los modos actualizados de enseñar las distintas áreas curriculares. *El análisis técnico-pedagógico reemplazó a la lectura político-ideológica del hecho educativo.*

Por ello, consideramos necesario volver al análisis de la formación docente partiendo de la caracterización de los maestros y los profesores como trabajadores, recordando que, en tanto tales, comparten con el resto de los asalariados los rasgos característicos de las relaciones de producción capitalistas: la explotación y la enajenación

Haremos centro en la enajenación ya que las formas de expresión de la explotación son conscientes para los educadores y sus organizaciones que apelan a la huelga como un recurso sistemático de lucha por sus reivindicaciones. Cabe, entonces, volver a preguntarnos: ¿cómo se expresa la enajenación o alienación en los trabajadores de la educación? Para responder, es necesario considerar que al igual que el resto de los asalariados, no son dueños de los medios de producción; en este caso de las *conceptualizaciones que deberían fundamentar científica y políticamente la organización, desarrollo y evaluación de la enseñanza, lo que les permitiría adueñarse del proceso y del producto de su labor.*

Vale, entonces, analizar cómo es posible que esto ocurra, si los contenidos teóricos tienen cada vez mayor presencia en las carreras docentes de grado. Lo haremos

¹⁶ Élite gobernante durante el período de la República Conservadora responsable del modelo económico agro-exportador que integró a la Argentina en el mercado mundial como compradora de manufacturas y proveedora de materias primas.

¹⁷ Período 1976-1983

mostrando las transformaciones habidas en la capacitación de los docentes para la enseñanza primaria.

Hasta 1971, la formación para ese nivel se realizaba en la escuela media. La capacitación específica la proveían siete materias anuales (Pedagogía, Didáctica general, Historia de la educación, Didáctica especial, Política educacional y organización escolar, Psicología pedagógica y Práctica de la enseñanza) que se cursaban en 4° y 5° año junto con otras asignaturas de formación general. De las 66 materias que se estudiaban a lo largo de cinco años, solo 7, el 10%, aportaban formación específica para la enseñanza. Por otra parte, los contenidos teóricos se aprendían según el paradigma vigente en la época: el profesor explicaba el tema usando como metodología la exposición dialogada; los alumnos participaban de la clase e iban tomando nota de su desarrollo. Luego estudiaban los temas enseñados a partir de sus registros y de la lectura del manual elegido por el docente, que era la única fuente de consulta teórica, para finalmente demostrar lo aprendido mediante lecciones orales o escritas.

Si bien la capacitación teórica era pobre y esquemática, los estudiantes egresaban con las habilidades necesarias para el desempeño en el aula, según los criterios pedagógicos del momento, ya que la formación para la práctica la proveían los maestros de grado del Departamento de aplicación¹⁸ de cada Escuela Normal. Esto implicaba que el modelo didáctico que se exigía a los practicantes ya lo habían visto funcionar durante sus observaciones y ello facilitaba el inicio en la docencia.

Los maestros de grado del Departamento mostraban a los alumnos de magisterio cómo se debía enseñar, indicaban los temas, corregían los planes, observaban el desarrollo de las clases y las calificaban. Se garantizaba, de este modo, la coherencia entre la práctica desarrollada y la práctica demandada; entre los modos de enseñar que se exigían y los que se veían en acción. Desde una perspectiva actual, la formación proveía recetas esquemáticas pero efectivas. La vieja Escuela Normal habilitaba –dentro de prácticas rutinarias, repetitivas, no cuestionadas- para trabajar con la convicción de que se estaba preparado para hacerlo. El problema surgió cuando la imposición de otros modelos didácticos, a partir de 1971, no fue

¹⁸ Escuelas primarias anexas en las que los maestros en formación realizaban sus prácticas pedagógicas

acompañada por una *profunda y prolongada discusión acerca del porqué, el para qué y el cómo del cambio.*

El necesario traslado de la formación docente al nivel terciario vino a suplir la carencia de referentes conceptuales, pero, ¿hasta qué punto los múltiples espacios teóricos que transitan hoy los futuros docentes les permiten construir una representación sólida sobre cómo aprenden los alumnos y, en consecuencia, inferir cómo deberían estructurar la enseñanza? Los planes de estudio de los profesorados, ¿contemplan la discusión sistemática sobre los componentes político-ideológicos del acto de enseñar y de aprender? ¿Se forma a los docentes atendiendo al señalamiento de Freire acerca del carácter dialéctico y contradictorio de la educación que implica, al mismo tiempo, el esfuerzo de reproducción como de desenmascaramiento de la ideología dominante lo que hace imposible pensar una enseñanza escolar que sea meramente reproductora o meramente desenmascaradora? (FREIRE, 2002).

Si bien el estudio de los fundamentos epistemológicos de las distintas áreas disciplinares, constituye un avance, ¿hasta qué punto capacita para apropiarse de las concepciones de lengua, de matemática, de ciencias sociales y naturales que sustentan los enfoques didácticos en base a los cuales se debe enseñar según lo estipulan los diseños curriculares y los documentos de apoyo?

Un claro ejemplo es la incorporación en los profesorados del estudio de la investigación sobre la psicogénesis de los sistemas de escritura, realizada hace treinta y cinco años por el equipo dirigido por Emilia Ferreiro¹⁹. Acaso, ¿su abordaje ha posibilitado la apropiación de la noción de lengua escrita que fundamenta a los nuevos enfoques alfabetizadores? Es probable que los docentes puedan reproducir tramos de la investigación, pero su conocimiento no necesariamente permite responder a preguntas habituales como: ¿qué hago para que los alumnos aprendan a leer y escribir en el primer ciclo de la escuela primaria?, ¿cómo enseño a leer y a escribir en contextos de estudio para lograr la alfabetización avanzada de los alumnos del segundo y tercer ciclo de primaria y de la enseñanza media?, ¿cómo

¹⁹ Psicóloga y pedagoga argentina especialista en psicolingüística y psicogénesis de la lengua escrita

encaro la alfabetización académica en el nivel superior?, ¿y la alfabetización profesional en las acciones de capacitación continua?²⁰

Las reformas curriculares de los años 2002 y 2009 en la Ciudad de Buenos Aires responden a una misma estructura: la formación de los maestros de grado se desarrolla en tres trayectos o campos: formación general – formación específica – formación en las prácticas docentes, pero esto no resuelve la disociación entre teoría y práctica porque los contenidos de cada ámbito se desarrollan paralelamente sin que se logre una efectiva interacción entre ellos. Esto implica que se estudian autores, teorías, contenidos conceptuales, en forma simultánea, pero desconectados de las vicisitudes de la escuela y del aula en las que los alumnos realizan las observaciones y las prácticas.

Al respecto, Biggs (2006, p. 65) señala que

[...] la educación superior prepara a sus alumnos, futuros profesionales, para nombrar, diferenciar, desarrollar y justificar, cuando lo que necesitan en el campo de la actuación es ejecutar, aplicar y establecer prioridades. La formación se centra en los conocimientos declarativos, que con frecuencia los estudiantes consideran irrelevantes y, por tanto, merecedores sólo de un enfoque superficial. Tradicionalmente, la enseñanza para las profesiones ha incluido el conocimiento declarativo con un componente de destrezas como el conocimiento procedimental, enseñado por separado en la práctica [...] El problema estriba en que la integración de los dos dominios se deja en manos del estudiante.

Esta situación se asocia con la estructura verticalista-burocrática del sistema educativo que ubica a sus integrantes en niveles jerárquicos asignándoles funciones diferenciadas: los especialistas, asesores y expertos, que ocupan los niveles más altos de la pirámide ocupacional, diagnostican y proyectan lo que los docentes deben ejecutar en las aulas, compartiendo, disputando o reemplazando a maestros y profesores en tareas que antes eran de su exclusiva competencia.

El incremento de los roles jerárquicos y especializados, de las regulaciones político-administrativas, de la segmentación y rutinización de las funciones, determina que

²⁰ Nos basamos en la concepción de alfabetización como proceso permanente, objeto de enseñanza a lo largo del sistema educativo. Incluye las etapas de alfabetización inicial, avanzada, académica y profesional.

los docentes incidan cada vez menos sobre qué enseñar y cómo hacerlo, que gocen de una autonomía restringida al ámbito del aula, pues no participan efectivamente en la toma de decisiones sustantivas sobre la propia práctica.

La situación descrita expresa una idea central: *el diseño de la política educativa es tarea de los especialistas y de los funcionarios de turno*, quienes, con frecuencia, carecen del conocimiento concreto de la realidad sobre la que pretenden actuar; en consecuencia, no parten ni de los obstáculos ni de los logros de la práctica en el aula, sino que operan desde su saber conceptual acerca de enfoques didácticos, teorías del aprendizaje, modelos curriculares.

Contradiendo su propio discurso, en los hechos consideran a la práctica como reflejo de la teoría y a partir de allí suponen que el conocimiento de las nuevas conceptualizaciones producirá directamente la modificación del hacer en el aula.

Quienes proceden de este modo, desconocen la naturaleza del trabajo docente, que como toda práctica se sostiene en concepciones teóricas pero las trasciende ya que consiste en un *saber hacer* nacido de las múltiples transformaciones que sufren las conceptualizaciones en su interacción con la práctica. *Saber hacer* que, por otra parte, es pluridimensional por la diversidad de tareas que debe acometer el docente en forma simultánea o sucesiva y está multideterminado por la diversidad de variables endógenas y exógenas que lo atraviesan.

La metodología verticalista utilizada para producir las reformas educativas debería ceder su lugar a la producción de un diálogo auténtico entre el saber conceptual de los especialistas y la experiencia de aula de los trabajadores de la educación. Diálogo imprescindible si efectivamente se quiere el cambio de la práctica.

La conflictiva relación práctica-teoría

Una formación docente que respete la unidad teoría-práctica exige, en primer término, que los alumnos *vean* en las aulas el funcionamiento de las teorías que estudian en el profesorado. Para lograr que aprendan a enseñar cada área curricular según determinado enfoque, es necesario que a su conocimiento sumen la

observación y la participación en su puesta en acción. Y para ello habría que lograr acuerdos entre los directivos y docentes de los profesorados y los de los jardines de infantes, escuelas primarias y de enseñanza media en los que los estudiantes deberían verificar el funcionamiento de las teorías.

Si esto no ocurre, el hacer y el discurso seguirán disociados, disociación que se explica porque *se enseña a reproducir teoría pero no a convertirla en acción*. No se promueve el pasaje del decir al hacer; no se promueve la integración entre los dos polos de la formación docente: el que ofrece el profesorado, ligado al decir, y el que ofrecen las escuelas, caracterizadas por el hacer.

Cuando un alumno del profesorado concurre a una escuela se enfrenta con formas de organización del trabajo cotidiano, modos de interacción docente-alumno, enfoques de la enseñanza, que no materializan los lineamientos teóricos estudiados. Teoría y práctica se presentan como dos ámbitos disociados porque no se consideran las múltiples mediaciones que existen entre ellas y que es necesario explicitar y desarrollar. De este modo, las conceptualizaciones llegan al docente reducidas a recursos didácticos que se aplican en forma mecánica, pues se desconocen las sucesivas transposiciones que fueron necesarias para ascender desde lo abstracto de la teoría a lo concreto de la práctica. El desencuentro entre ambas reconoce también como causa vacancias existentes en el desarrollo de la ciencia de la educación.

De las cuestiones que venimos planteando nos habla el maestro Luis F. Iglesias, gestor de una de las experiencias pedagógicas más significativas de nuestra América²¹, al relatarnos sus inicios como docente único en una escuela rural unitaria de la provincia de Buenos Aires, en la década del '30. Llegó a ella como un maestro novel desarmado y desorientado, llevando como único bagaje profesional "una formación demasiado general y ambigua, que contrastaba notablemente con la precisa objetividad de los urgentes planteamientos que allí nos esperaban" (IGLESIAS, 1995, p. 2). Esa endeblez de su capacitación le exigió crearse a sí mismo como maestro y crear su técnica de trabajo, "nutriéndose con antecedentes y teorías, [...] en lecturas muchas veces mordidas con desesperada impotencia"

²¹ Maestro argentino (1915-2010)

(Idem, id.) por las limitaciones de la teorización académica para responder a las preguntas acuciantes de la práctica.

Iglesias nos muestra una doble insuficiencia: por una parte, la proveniente de “su escuálido oficio de normalista recién titulado, aturdido con el tumulto de principios, normas y teorías en general, mal enseñadas y peor digeridas, con desoladoras carencias de aplicabilidades” (IGLESIAS, 1985, p. 26); y por otra, el valor relativo de las conceptualizaciones pedagógicas que por su alto grado de abstracción se desvinculan de las demandas y requerimientos puntuales de la práctica. Es por ello que el maestro afirma:

No fue en los cansados textos de metodologías y didácticas, no fue en los anales teóricos y sabios de los académicos de mi oficio, sino en el diario convivir con los propios niños, con los sentidos abiertos, con la conciencia alertada, con la emotividad despierta, donde aprendí la ley suprema que tan impunemente olvidan los autores pedagógicos, los organizadores de escuelas, los educadores, los maestros, los propios padres, y que sencillamente nos dice que cuando se es niño se tiene derecho a crecer, a aprender y a crear como niños” (Idem, id., p. 29).

El señalamiento de las insuficiencias de la teoría no implicó para Iglesias prescindir de ella sino problematizar su función y su sentido. El maestro confiesa que su trabajo ha sido una continua relación entre la realidad y la teoría, calificándose a sí mismo como un gran lector, ávido de saber, de conocer. Pero no leía para aplicar lo pensado o ejecutado por otros sino para entender las situaciones que se le presentaban en la cotidianeidad y para abordarlas en su especificidad. Sus días y sus trabajos han sido un diálogo obstinado entre los libros leídos y las realidades concretas y acuciantes que lo interpelaban.

Desde otra perspectiva, es posible analizar lo que denominamos vacancias de la teorización pedagógica recordando, para ejemplificar, que la difusión de la psicología y la epistemología genética generó un antes de Piaget, la escuela conductista, y un después de él, la escuela constructivista. Interpretación fallida que partió del error epistemológico que supone la traslación mecánica, simplista y jerárquica del conocimiento psicológico al ámbito de la pedagogía, ya que las teorías del

aprendizaje suministran información necesaria, pero insuficiente para estructurar la teoría y la práctica de la enseñanza.

Al respecto, Pérez Gómez (1992, p. 35) considera que “la ausencia de investigaciones básicas que den origen a una teoría de la enseñanza determina el absurdo de fundamentar el hacer pedagógico en conceptualizaciones que corresponden a otras áreas de conocimiento”.

El propio Piaget lo reconoció en una entrevista realizada poco tiempo antes de su muerte al afirmar:

Realmente tengo la impresión de que muy poca gente me ha comprendido [...] Estoy convencido de que nuestros trabajos pueden prestar servicios a la educación en la medida en que hacen entrever otros métodos de adquisición de los conocimientos. Pero como no soy pedagogo, no puedo dar ningún consejo a los educadores. Todo lo que yo puedo hacer es suministrar hechos. Pienso que los educadores están en condiciones de encontrar por sí mismos nuevos métodos pedagógicos (*apud* LERNER, 1996).

El desencuentro entre la teoría y la práctica determina que el estudiante de profesorado ingrese al aula con un conjunto de saberes dispersos, desintegrados y parciales y que, con ellos, deba observar, registrar y, rápidamente, asumir la responsabilidad de conducir al grupo escolar que le fue asignado.

¿Qué conocimientos puede recuperar si llegar al aula le implica descubrir un mundo muy distinto de aquel que se dibujaba en las clases del profesorado? ¿Si debe poner en acción los contenidos estudiados en una variedad de materias que parcializan el hecho educativo y que se estudian desconectados de la realidad que intentan conceptualizar?

Lo que en definitiva aprende cada alumno depende de factores azarosos: del establecimiento al que concurra, del enfoque pedagógico y social de los profesores y de los maestros con los que trabaje, de la propia posición del estudiante ante la función de la educación y del educador, del nivel de reflexión que ha tenido oportunidad de desarrollar, del grado de claridad o de oscuridad sobre el porqué y el para qué quiere ser educador.

Este amplio margen de variabilidad demuestra el fracaso de la formación docente ya que deja librado al azar lo que debería ser conscientemente previsto. En definitiva, cada uno aprende cómo *moverse* en esa realidad cada vez más compleja que es el aula construyendo esquemas prácticos de acción, que fraguan rápidamente y pueden obstaculizar intentos posteriores de cambio.

Las regulaciones del trabajo docente son cada vez más precisas y exhaustivas. Los diseños curriculares plantean enfoques didácticos que el educador debe hacer suyos sin tiempo y sin suficiente orientación para comprenderlos y transponerlos a la enseñanza. Los libros de texto prescriben qué, cómo y cuándo se debe enseñar, tratando al maestro como un mero aplicador de lo que en ellos se propone.

Buscando salidas

La superación de los problemas observados en la formación inicial y continua de los nuevos docentes reclama, entre otras revisiones, la participación real, y no meramente simbólica, de los formadores de formadores, de los estudiantes y de los egresados recientes en su estructuración y desarrollo.

Uno de sus principales aportes consiste en la superación de la disociación entre teoría y práctica. La distancia entre el currículo explícito y el oculto solo puede ser percibida en sus alcances y consecuencias por quienes la experimentan diariamente. Ellos son quienes constatan que la capacitación transcurre en dos ámbitos escasa e inadecuadamente comunicados: las aulas de la institución formadora donde *se habla acerca de cómo enseñar* y las aulas de las escuelas donde *se ve cómo se enseña*

La contradicción entre quienes comunican una teoría sin práctica y quienes muestran una práctica sin teoría explica la distancia existente entre el educador que se pretende formar y el que egresa.

María Eugenia Dubois ejemplificó esta escisión al caracterizar hace años un problema que adquirió mayor significación a partir de la actual concepción de la alfabetización como proceso permanente: la capacitación de todos los docentes en

el campo de la lectura y la escritura. La formación específica en esta área, nos dice la investigadora, debería estar integrada por dos aspectos íntimamente vinculados, por un lado, lo que el docente debe *saber* para orientar el aprendizaje y, por otro, lo que debe *hacer* en la situación cotidiana de la clase²².

El saber del maestro acerca del sistema de escritura ha merecido en los últimos años, afirma Dubois, una atención muy cuidadosa. Los programas de estudio de los profesorado incluyen los aportes más recientes de la teoría lingüística. Pero, el hacer del docente no ha sido objeto de la misma consideración por los especialistas responsables de los diseños curriculares y de la formación docente. Los avances en el conocimiento teórico no han sido acompañados por progresos similares en el *saber hacer en el aula* y menos aún en la concreción de un objetivo prioritario: lograr que los educadores se constituyan en lectores y escritores plenos.

Al respecto, la autora establece una relación entre el *saber, el hacer y el ser*.

El saber es una condición necesaria para el hacer, pero no es una condición suficiente. Se requiere, de modo especial, en el caso particular de la lectura y la escritura, que el maestro no solo conozca el proceso desde afuera sino que lo sienta y lo viva desde adentro [...]. Lo que el maestro haga con la lengua escrita dependerá no sólo de lo que él sepa y sepa hacer sino – fundamentalmente – de lo que él sea [...] y ese ser para hacer estriba en la cualidad de lector y escritor que debe poseer el docente (DUBOIS, 1990, p. 2-5).

La experiencia cotidiana de los profesores de materias pedagógicas y de práctica y residencia en profesorado de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires, corrobora la necesidad de conjugar en la formación docente *el saber, el hacer y el ser acerca de la lectura y la escritura*. Sin embargo, esta cuestión insoslayable en un proyecto de formación docente no se resuelve como se ha hecho hasta ahora agregando materias, temas y bibliografía específica; sin duda ellos pueden incrementar el conocimiento conceptual pero no afectarán necesariamente la capacidad operativa en el aula ni la actitud personal hacia la lectura y la escritura.

²² Cuestión que adquiere mayor relevancia a partir de la actual concepción de la alfabetización como proceso permanente.

Si extendemos esta reflexión a los saberes de distinto tipo que integran la formación docente, concluiremos que el problema central no consiste en decidir, en primer término, qué debe aprender el docente en su período de formación sino en discutir *por qué, para qué y cómo debe aprenderlo*. Y esta discusión no solo debería involucrar a los funcionarios y los investigadores sino también a los profesores, los alumnos, los egresados, los docentes y los directores de las escuelas en las que los estudiantes desarrollan sus observaciones y prácticas. Es imprescindible que los conocimientos teóricos y los acuñados al calor de la práctica se encuentren y dialoguen para comenzar a superar la creciente distancia entre lo que la educación escolar pretende ser y lo que realmente es.

Por ese motivo, consideramos que la reforma curricular debería comenzar con el análisis sistemático de la realidad que se desea transformar. Hay que volver la mirada hacia la actual formación docente para identificar sus insuficiencias y contradicciones e indagar los factores que las determinan.

Una cuestión central es la concepción de teoría y de práctica que sustentará la formación docente. Pensar un nuevo plan de estudio implica en primer término interrogarse y reflexionar conjuntamente acerca de cómo se concebirá a la teoría y a la práctica ¿Serán vistas como dos momentos diferenciados y consecutivos del proceso formativo? ¿Se considerará que en el orden del saber está primero la teoría y sus determinaciones y luego la práctica entendida como la aplicación de los conocimientos conceptuales, metodológicos y técnicos aprendidos previamente? En consecuencia, ¿se seguirá considerando al maestro como un comerciante minorista que, al decir de Jaume Carbonell (1996, p.108), “se limita a vender o repetir un conocimiento elaborado y legitimado por otros o será entendido y formado como un productor de conocimientos acerca del saber hacer en el aula?”

En síntesis, ¿se pensará a la teoría y a la práctica como dos instancias que es necesario articular en el proceso de enseñanza o se aceptará que hay entre ellas una unidad intrínseca que se quiebra artificialmente en el acto de enseñar?

De la respuesta a estas preguntas dependerá que las nuevas propuestas de formación modifiquen o refuercen la estructura verticalista del sistema educativo, comparable a una cadena de mandos en la que los ocupantes de los eslabones más altos –funcionarios y especialistas- proyectan y deciden, y los docentes –ubicados

en los escalones más bajos- se informan y ejecutan. Esta subordinación jerárquica se traslada a los institutos formadores y quiebra la posibilidad de una acción concertada entre los que enseñan la teoría y los que muestran la práctica. Se enfrentan artificialmente dos saberes de cuya integración depende, en última instancia, los resultados efectivos de la formación.

Las instancias de reflexión-acción de los protagonistas de la formación docente pueden asumir distintas formas organizativas: La constitución de consejos directivos, integrados por representantes de los docentes, los estudiantes y los egresados, enriquecerá el abordaje de los problemas con el aporte de distintas perspectivas y distintos ángulos de análisis. Sin duda, será de particular interés la intervención de los graduados jóvenes quienes podrán aportar su experiencia acerca de los encuentros y los desencuentros entre los contenidos de la formación académico-profesional y las demandas concretas del trabajo docente.

Pero la democracia representativa, siendo necesaria, no resulta suficiente para asegurar la formación democrática de los futuros docentes; estos deberán intervenir sistemáticamente, a través de diversas formas de participación, en el análisis del aporte que cada una de las instancias curriculares que cursan proporciona a su capacitación para el ejercicio profesional. Su participación es necesaria tanto para promover conexiones válidas entre los saberes conceptuales y los saberes fácticos como para asumir una actitud responsable y comprometida con su propia formación.

De este modo se podrá avanzar progresivamente en la superación del aislamiento y de la fragmentación que hoy caracterizan tanto a la formación como a la labor docente, pues la mejor manera de conocerse y reconocerse es en el trabajo y por el trabajo. Recordemos que no hay comunidad educativa sin proyecto compartido y asumido como responsabilidad colectiva y no habrá proyecto común sin comunicación y sin cooperación de todos los involucrados.

Referencias

APPLE, M. y BEANE, J. (1997): *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata

ARGENTINA. (1881). *El Monitor de la Educación Común*. Año 1, Número 2, Buenos Aires.

BIGGS, J. (2006): *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, Narcea

CARBONELL, J. (1996): *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Ediciones Octaedro, Barcelona

CUCUZZA, H. (1981) *Recopilación de las actas del Congreso Pedagógico de 1882*, Bs. As. (Mimeo.).

DUBOIS, M. E. (1990): *El factor olvidado en la formación de los maestros*, en *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*. Año II, N° 4

FREIRE, P. (1997): *Pedagogía de la Autonomía*, Bs. As., Siglo veintiuno editores Argentina.

FREIRE, P. (2002) *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI editores.

FULLAN, M. y HARGREAVES (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la Escuela?*, Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.

IGLESIAS, L. (1985): *Discurso en ocasión de recibir el Premio Aníbal Ponce*. , Bs. As., Ediciones Amigos de Aníbal Ponce.

IGLESIAS, Luis F. (1995): *La Escuela Rural Unitaria. Fermentario para una Pedagogía Creadora*, Buenos Aires, Edición Magisterio del Río de La Plata.

LERNER, D (1996): *La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición*, en Castorina, J. A. y otros: *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós Educador

PÉREZ GÓMEZ, A y GIMENO SACRISTÁN, J. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

SIRVENT, M. T. (1984): *Estilos participativos: ¿sueños o realidades?*, en *Revista Argentina de Educación N° 5*, Bs. As

SOSA, J. (1945): *17 Educadores de América*, Montevideo, Ediciones Pueblos Unidos.

TENTI FANFANI, E. (2007): *Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente*, Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007 - Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>