

COLECCIÓN

Documentos de Trabajo

7

PROGRAMA DE FORMACIÓN DE FORMADORES

Reflexiones y Propuestas para el Debate

Segunda Parte

SEMINARIO

Políticas de Formación Docente: Propuestas y Alternativas
(Comentarios y Conclusiones)

Comentaristas:

ALEJANDRA BIRGIN
ROBERTO FOLLARI
GUILLERMO GARCÍA
LILIANA SANJURJO

Coordinación General:

MYRIAM FELDFEBER



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - I.I.C.E.
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

Decano

Dr. Luis A. Yanes

Vicedecano

Dr. José Emilio Burucúa

Secretario Académico

Lic. Ricardo P. Graziano

Secretario de Investigación y Posgrado

Prof. Félix Schuster

Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil

Prof. Gladys Palau

Secretario de Supervisión Administrativa

Dr. Antonio Marcelo Scodellaro

Prosecretaria de Publicaciones

Prof. Gladys Palau

Coordinador Técnico de Publicaciones

Lic. Mauro Dobruskin

Coordinadora Editorial de Publicaciones

Lic. Sara I. Pérez

Consejo Editor

Dr. Luis A. Yanes

Prof. Berta Braslavsky

Prof. Beatriz Sarlo

Prof. Hilda Sábato

Dr. Carlos Herrán

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACION - I.I.C.E.

Director

Dr. Ovide Menin

Secretaria Técnica

Lic. Silvia Roitenburd

Coordinadora Programa de Publicaciones

Prof. Susana Lamboglia

Responsable Colección Documentos de Trabajo

Lic. Sergio Meresman

Diseño de Tapa

María de las Mercedes Dominguez Valle

La presente colección ha sido preparada para una distribución limitada e interna, cuyos contenidos son:

- Documentos que requieran ser rápidamente accesibles a los investigadores
- Documentos de importancia para investigadores en curso

REFERENCIAS

La colección "Documentos de Trabajo" cuya publicación respondía, desde sus inicios en 1993, a la sola recomendación hecha por los responsables de los Programas de Investigación vigentes en el Instituto se someterá, desde ahora, al pertinente referato de un experto en el tema.

No obstante las recomendaciones a las que hacemos mención en el párrafo anterior bien pueden ser consideradas, a nuestro juicio, como referatos informales. Las de ahora, en cambio, cumplirán con todas las formalidades del caso.

La Dirección

IIICE - 1995

DOCUMENTO DE TRABAJO N°7

SEMINARIO: "POLITICAS DE FORMACION DOCENTE: PROPUESTAS Y ALTERNATIVAS"

- * Presentación

- * BIRGIN, Alejandra; "El Plan de Transformación de la Formación Docente. Apuntes para un análisis".

- * FOLLARI, Roberto, "Comentarios a los textos oficiales sobre Formación Docente".

- * GARCIA, Guillermo; "Comentarios a los Documentos sobre Formación Docente del Ministerio de Educación".

- * SANJURJO, Liliana; "Análisis crítico del Programa de Transformación de la Formación Docente".

- * Conclusiones del Seminario.

Coordinación General: Myriam Feldfeber

PRESENTACION

La formación de los docentes constituye un elemento clave dentro del proceso educativo. Con el fin de aportar elementos que puedan enriquecer el debate, el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), organizó el Seminario "**Políticas de formación docente: propuestas y alternativas**" que se llevó a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras los días 29 y 30 de julio de 1993 y contó con la participación de especialistas en el tema.

El seminario se propuso como objetivos:

- 1) analizar las Políticas de Formación Docente propuestas por el Gobierno Nacional.
- 2) asumir una postura crítica y constructiva desde ejes conceptuales que permitan elaborar un eventual diseño alternativo.
- 3) elaborar, desde la Autonomía Universitaria, un discurso político que integre los aportes de especialistas, investigadores y expertos en la materia.

Como punto de partida para la discusión en el Seminario , se elaboró un **Documento** integrado por:

- A. Documentos de la Dirección de Formación y Capacitación Docente del Ministerio de Educación de la Nación en el marco del "Programa de Transformación de la Formación Docente" (PTFD).
- B. "Comentarios" sobre los documentos ministeriales producidos por especialistas, a solicitud del IICE.
- C. "Conclusiones" del Programa de Reuniones de Reflexión sobre el tema de Formación de Formadores del IICE realizado en 1992 y coordinado por Amanda Toubes, Hilda Santos y María del Rosario Badano, miembros del IICE.

Entre los asistentes se encontraban docentes e investigadores de las siguientes instituciones:

*Universidades Nacionales de Buenos Aires (entre quienes se encontraban los miembros del IICE), de Córdoba, del Comahue, de Cuyo, de Lomas de Zamora, de

Luján, de Misiones, de la Patagonia, de Río Cuarto y de Rosario.

*Escuela Nacional de Cerámica, Profesorado Joaquín V. Gonzalez, Profesorado Normal n°1, Institutos de Formación Docente de la provincia de Misiones

*Representantes de CTERA y de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación

*Responsables del Programa de Transformación de la Formación Docente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

*Responsables de la Escuela de Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires

*Miembros de la Dirección General de Escuelas de la Prov. de Bs. As..

La apertura del Seminario estuvo a cargo del Director del IICE, Ovide Menim y del Decano de la Facultad de Filosofía y Letras, Luis Yanes, quienes, luego de dar la bienvenida a los participantes, destacaron la importancia de analizar la formación docente como uno de los aspectos fundamentales de transformación en materia educativa. A continuación se explicitó la metodología de trabajo, comenzando el Foro de discusión plenaria centrado en las políticas de formación docente del gobierno nacional. El debate se inició a partir del aporte de los comentaristas y de la síntesis del Programa de Reuniones de Reflexión sobre el tema de Formación de Formadores.

La contextualización de la Propuesta del Programa de Transformación Docente dentro de las políticas educativas del Gobierno Nacional fue uno de los puntos centrales abordados en el debate. Otra de las cuestiones centrales incluídas en la discusión giró en torno a los aspectos innovadores y a las críticas al programa, y los aportes del mismo a la democratización de la educación. Además se incluyeron aspectos vinculados con la viabilidad del proyecto, la propuesta curricular y la organización por módulos; la relación teoría- práctica en la formación docente; las condiciones de trabajo docente, el impacto de la formación de grado; la formación docente continua y el perfeccionamiento en servicio. También se realizaron consideraciones acerca de la matrícula de los profesorados y el papel de la

investigación y de los especialistas en la formulación y ejecución de políticas de formación docente.

El segundo día estuvo destinado al tema de las políticas de formación docente frente a los problemas y desafíos del sistema educativo, y se organizaron dos comisiones de trabajo. La Comisión 1 se centró en el tema de las políticas de formación docente y su contexto, y la Comisión 2 abordó el tema de las políticas de formación docente desde el qué se enseña, para qué y a quiénes se enseña, y la relación teoría-práctica en la formación docente. El Seminario finalizó con un Plenario en donde se expusieron las conclusiones del trabajo en las comisiones; la evaluación del mismo por parte de algunos de los miembros participantes y el cierre a cargo del Director del IICE.

El Documento que a continuación presentamos incluye los comentarios elaborados por Alejandra Birgin (Universidad Nacional de Buenos Aires); Roberto Follari (Universidad Nacional de Cuyo); Guillermo García (Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires) y Liliana Sanjurjo (Universidad Nacional de Rosario); y las conclusiones del trabajo en comisiones presentadas durante el plenario de cierre. Si bien las conclusiones no reflejan íntegramente la riqueza del trabajo realizado durante el Seminario, abordan aspectos insoslayables a la hora de discutir y diseñar propuestas en materia de formación docente.

En el contexto de deterioro que sufre la educación argentina esperamos contrubuir al debate y a la reflexión -con más interrogantes que respuestas- sobre la formación docente en nuestro país mediante un Documento que, como el presente, sirva de generador de inquietudes más que de conclusiones.

La coordinación general del Seminario y del Documento así como la presentación y redacción de las conclusiones sobre la base de los Registros del Seminario han estado a cargo de Myriam Feldfeber.

EL PLAN DE TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE. APUNTES PARA
UN ANALISIS^{1/}

Alejandra Birgin

1. Introducción

El contexto de crisis por el que atraviesa la educación argentina es ya un lugar común y una preocupación del conjunto de la sociedad y de los actores del sistema en particular.

En la Argentina de los 90 nos ubicamos en un contexto de desarme de la estructura pública de servicios sociales construída por el Estado de Bienestar. En el proceso de ajuste se reduce el gasto social sobreviviendo mínimos mecanismos compensadores. Como consecuencia, se produce un achicamiento del presupuesto disponible con la consecuente no expansión de servicios y la reducción de costos de operación (Bustelo, 1992).

Junto con el sistema educativo, la docencia hoy está en crisis. Se ha redefinido su posición en la estructura social con la expansión cuantitativa del sistema y tanto los sistemas de formación docente como las condiciones institucionales y de trabajo de los enseñantes se deterioran por el empobrecimiento del financiamiento (Tenti, 1992). Asimismo, el contexto de fines del siglo XX interroga, exige, polemiza con las escuelas y sus docentes.

En particular, la formación inicial de los docentes es un área que presenta una situación particularmente crítica. Por diferentes circunstancias (que sería muy largo de analizar aquí) mientras la formación de maestros desde su pasaje al nivel terciario

^{1/} Este trabajo ha sido redactado en base a los siguientes documentos del Plan de Transformación de la Formación Docente: "Documento Base" (1991); "Programa de Transformación de la Formación Docente", y "Propuesta Curricular-institucional para la Formación Docente Continua" (1992).

registra varios intentos de cambio (Resolución 274/73, Plan Piloto 80-82,MEB), la formación de profesores para la enseñanza media de Nación contaba, en el 90, con planes de estudio que databan de comienzos de la década del 70. Mas aún, en el caso de la formación de los profesores de Historia este plan solo introducía pequeñas modificaciones respecto del vigente en 1957 (Braslavsky y Birgin, 1992). No es necesario señalar que, en el vertiginoso crecimiento del conocimiento científico, tecnológico y pedagógico desde la formulación de estos planes hasta su vigencia hace pocos años, la brecha era profundísima y solo contribuía a señalar la distancia entre las escuelas y la sociedad.

Por estas razones, es auspicioso observar que desde la gestión central se proponga un cambio de la formación docente, más aún cuando dicho cambio se plantea desde una perspectiva superadora de los planes de estudio y que abarca al conjunto de la formación docente, avanzando sobre la visión fragmentada por niveles a los que atenderán los futuros profesores.

2. Innovaciones y aportes del Programa de Transformación de la Formación Docente.

El Programa de Transformación de la Formación Docente tiene una serie de elementos a destacar:

- parte de un diagnóstico de la formación de enseñantes que señala los puntos más significativos de la situación vigente
- realiza una propuesta de participación de las instituciones y actores involucrados manteniendo la responsabilidad indelegable del Estado en términos de direccionalidad de la propuesta.
- recupera el eje institucional (uno de los grandes silencios de la mayoría de las

propuestas curriculares vigentes), lo cual implica reconocerlo como matriz de aprendizaje.

- al proponer un diseño curricular flexible que abre un abanico de alternativas rompe el isomorfismo vigente entre la propuesta de la institución formadora y la del nivel para el que se forman los docentes, una práctica no explícita de alto valor reproductivo.

- por la articulación que sugiere con otras instituciones, propone alternativas a la endogamia, otro de los ejes que facilita la función altamente reproductora de la formación docente actual.

- propone una articulación teoría-práctica desde una perspectiva donde partir de la experiencia no implica alienarse al poder que en ella reside, sino "desalienar las modelizaciones y hacer objeto del pensamiento crítico a los ámbitos que intervienen en la formación" (Carrizales Retamoza, C., 1988). Sometiendo a una crítica racional las creencias y justificaciones de tradiciones y prácticas existentes y continuadas, la teoría permite transformar la práctica, transformando las maneras como se la experimenta y comprende (Carr, 1990).

- la concepción de conocimiento que se explicita lo concibe como problemático, creado socialmente y por lo tanto condicionado históricamente, lo cual es un punto de partida necesario para formar docentes con autonomía crítica.

- promueve la investigación, tanto en la formación como en la función de los Institutos. En este sentido es importante diferenciar entre la importancia de incluir en la formación de enseñantes la investigación como perspectiva de la mirada, como actitud investigativa y no cargar la función docente con una tarea que, además, requiere del ser investigador en la acepción más clásica del termino. Este abordaje investigativo es necesario pensarlo no solo desde el ámbito áulico y la institución escuela, sino también desde una mirada interrogativa a la realidad circundante a la

escuela, en tanto el conocimiento del medio es un insumo necesario para la tarea pedagógica.

- por la concepción de formación docente continua. Esto implica una apertura hacia el sistema educativo en su conjunto y permite una rearticulación con el mismo con potencial dinamizador si efectivamente se concentran los esfuerzos de capacitación y actualización en los institutos de formación docente.

- contiene un aporte significativo para la profesionalización de la docencia. El incremento y especialización de los conocimientos a transmitir en la formación docente implica un fortalecimiento del campo en tanto definición de saberes propios, exclusivos (Pinkasz, D., 1992) que permitiría recuperar poder sobre las prácticas. Asimismo, la ampliación de redes de intercambio entre los miembros de la profesión desde lo sustantivo de la tarea también tiende al fortalecimiento profesional (Fernandez Enguita, M., 1990).

3. Algunos interrogantes.

La crisis por la que atraviesa el sistema educativo no se modifica aislando y atendiendo sólo alguna de las múltiples variables en juego, como en este caso la formación de docentes. Desde allí surgen algunos interrogantes sobre los cuales sería importante alertar. Los mismos refieren fundamentalmente al contexto de inserción de este Programa y, en dicho marco, a cuestiones de implementación que podrían generar efectos paradójales y así neutralizar ejes de la propuesta:

- No por constituir ya un lugar común se puede dejar de señalar el deterioro alarmante de las condiciones de trabajo docente y la amplia gama de limitaciones que esto impone en cualquier situación de cambio. Este contexto requiere ser incluido en dos sentidos: por un lado, como situación que afecta a los formadores de formadores (en lo salarial, en la múltiple pertenencia institucional, en la carencia de insumos básicos,

etc.). Por el otro, como situación que influye claramente en el desaliento para el ejercicio de la docencia en general, en dos vertientes: la selección que se produce entre quienes aspiran a la docencia y el abandono que hacen del ejercicio profesional algunos ya titulados.

En cuanto a la situación de trabajo de los docentes de profesorado, es alentador que el Plan procure la implementación de la designación de profesores por cargo, incluyendo en esto tiempo pago para la capacitación y planificación en servicio. Aquí cobra gran relevancia la construcción de una sólida planificación y propuesta institucional. Algunas experiencias ya implementadas con esta modalidad muestran que en la medida en que, por un lado, los salarios docentes son tan bajos, y por el otro, las propuestas de capacitación y trabajo colectivo no son fuertes desde la institución de desempeño (sino que quedan libradas a la iniciativa individual de los actores), en muchos casos el pago para la actividad colectiva es percibido como parte del salario por las horas a cargo de alumnos, por lo cual estas instancias son de cumplimiento formal y se diluyen como espacio de producción (Duschatzky y Pinkasz, 1989). En cambio, cuando esto está claramente incluido en el proyecto y tiempo institucional, con una fuerte articulación desde los equipos de conducción (como en los CBU de Río Negro), estos espacios son destinados a sus fines específicos (Birgin, 1991).

Un reciente estudio realizado en la UBA con encuestas a casi 500 estudiantes de Profesorados del Gran Buenos Aires muestra que el 70% de los estudiantes hubiera deseado seguir una carrera universitaria. De ellos, un 30% la está cursando en forma lenta y más de la mitad espera poder hacerlo una vez que estén ejerciendo como maestros. Los motivos que, según los estudiantes, les impidieron acceder como primera alternativa a las otras carreras deseadas se vinculan con cuestiones económicas y fracasos académicos (no aprobación del CBC, dificultad con la bibliografía, falta de información, etc). Entre el 30 y el 40% de los estudiantes recursan las asignaturas básicas (Matemática y Lengua). La carrera docente se estaría

transformando en una opción de segunda, que funcionaría como un trampolín para las expectativas futuras de otros caminos, por ser tal vez un ámbito de entrenamiento con un sueldo bajo pero seguro (Alliaud, A. y Orce, V. 1992)².

Se podría esbozar la hipótesis, entonces, que ante el desprestigio simbólico de la carrera docente y el deterioro de las condiciones de trabajo que la misma proporciona, se estaría produciendo un fenómeno por el cual los aspirantes a la docencia, por un lado, han disminuído y por el otro, sectores significativos que eligen esta carrera lo hacen por descarte ante dificultades académicas y económicas para realizar otras aspiraciones (Braslavsky, C. y Birgin, A., 1993). Estos datos, que requieren ser validados en otros ámbitos de nuestro país, muestran una situación preocupante que condiciona las estrategias de cambio que se planteen ya que requiere reconocer la heterogeneidad, fortalezas y debilidades de los aspirantes a la docencia y diseñar alternativas para atenderlas.

- La propuesta de Transformación de la Formación Docente llega a distintos ámbitos de nuestro país, en el marco de la transferencia de los servicios del nivel terciario, con una alta heterogeneidad institucional. La primera a señalar es la de las distintas jurisdicciones (nacionales y provinciales), que implican la coexistencia de distintos planes de formación. Varias provincias (Neuquén, Santa Fe, Buenos Aires, etc) han iniciado en los últimos años cambios en los mismos con distintos alcances y resultados. En este sentido se plantea un desafío en la ampliación de la cobertura del Plan y la recuperación y articulación con los diseños jurisdiccionales.

- La propuesta de articulación, intercambio y cooperación con otras instituciones del ámbito académico es un rasgo que permite el desarrollo y crecimiento institucional.

² Otros datos de interés aporta esta investigación: los estudiantes de magisterio casi no leen en su tiempo libre y la única literatura que pueden mencionar son textos de su formación secundaria o de literatura infantil. En esa encuesta se les solicitaba a los estudiantes de magisterio que redactaran una carta: el 37% no respetó el formato carta, el 30% tuvo errores significativos de ortografía y el 21% no logró transmitir sus ideas en forma clara y coherente (Alliaud, A. y Orce, V., 1992).

En esta dirección surgen dos preocupaciones: la primera parte de que la mayoría de los institutos de formación docente nacional se encuentran localizados en ámbitos donde estas instituciones existen o son de más sencillo acceso. Pero el crecimiento en las últimas décadas de los profesados provinciales se ha dado en ámbitos más aislados, con menor posibilidad de acceso a insumos externos y por ello también, muchas veces, poseen un perfil académico más débil. El aislamiento en estos casos está vinculado con importantes limitaciones contextuales. En este sentido, y para una cabal realización de los principios democratizadores del Plan, sería necesario implementar políticas de apoyo diferenciado hacia estas instituciones en términos de facilitar particularmente el nexo con diversos insumos externos a los que no tendrían acceso si quedan libradas a sus propios recursos.

La segunda cuestión a señalar es la posibilidad de incluir el intercambio con otras instituciones de la comunidad (como las de la producción, sindicatos, etc.) que permitan una apertura hacia otras organizaciones que, desde otra perspectiva, también contribuyen a la construcción de conocimiento. Por ejemplo, en el caso de los profesores para la enseñanza media, y según el área de que se trate, la relación con fábricas, hospitales, cooperativas, como interacción cuidadosamente planificada puede enriquecer enormemente la ampliación de perspectivas y contribuir a relativizar la endogamia.

- La organización curricular ubica el campo disciplinar en el ciclo especializado de la formación docente, junto con los campos sicosocioeducativo y el de la intervención pedagógica. Así como es acertado un ciclo común para la formación docente, nos preocupa la necesidad de diferenciación en el ciclo especializado de la presencia del campo disciplinar según el nivel y/o especialidad para la que se forma. La formación por áreas o disciplinas para el nivel medio requiere de una profundidad y extensión que debe ser jerarquizada como insumo más sólido para el trabajo de integración con los otros campos del ciclo especializado.

Por último, una propuesta de transformación profunda de cualquier subsistema educativo requiere grandes inversiones, diversidad de estrategias y tiempos particulares. Es imprescindible prever mecanismos de evaluación en proceso, como retroalimentación necesaria, pero también alertar acerca de que la posibilidad de instituir nuevas concepciones y nuevas prácticas como proceso de construcción colectiva requiere de plazos no inmediatos, de debates y participación en la esfera de lo público.

BIBLIOGRAFIA

-ALLIAUD, A. y ORCE, V. (1992): Formación y Capacitación docente para el nivel primario en la Provincia de Buenos Aires (versión preliminar), DGE/UBA, Buenos Aires.

-BIRGIN, A., (1991): Estado de Situación de los CBU de Río Negro, FLACSO, Buenos Aires.

-BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A. (1992): Situación del magisterio argentino y aportes para el diseño de estrategias de capacitación, FLACSO, Buenos Aires.

-CARRIZALES RETAMOZA, C. (1989): Contribuciones para una teoría de la formación docente, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

-DUSCHATZKY, S. y PINKASZ, D., (1989): Evaluación curricular del Plan 830 para formación de maestros en la Provincia de Santa Fe, FLACSO, Buenos Aires.

-FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990): La escuela a examen, EUDEMA, España.

-MINUJIN, A. y otros (1992): Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina, UNICEF/Losada, Buenos Aires.

Roberto Follari

Los tres documentos analizados resultan una sorpresa muy positiva. Son considerablemente actualizados en su bibliografía, preocupados por el sustrato teórico y abiertos a la participación colectiva, como para formar parte de la actual política educativa oficial caracterizada por la preocupación fiscalista y la readecuación puntual del aparato educativo a las exigencias de la producción en su versión privatista y competitiva.

Los textos, que guardan cierta redundancia inevitable entre sí, contienen una serie notable de aciertos que los constituyen en una base válida para la discusión de la recomposición de la formación docente:

- 1 - Un concepto ampliado y actualizado de curriculum que incluye la dimensión institucional, e impide así depositar la expectativa de cambio en la sola modificación de los planes de estudios.
- 2 - Apertura a la participación de los docentes en diversas instancias del proceso decisional (aun cuando éstas puedan mejorarse puntualmente), y a la adecuación específica del trabajo a las condiciones locales.
- 3 - Aprovechamiento de la estructura institucional previamente existente, buscándose potenciar su uso y producir interrelaciones dinámicas entre sus diferentes componentes.
- 4 - Ruptura con concepciones rígidas de la composición del plan de estudios, típicas en nuestro país (lo cuál es positivo aún cuando pueda señalarse que sería necesaria mayor definición de contenidos que la que se ofrece en el Documento "Propuesta curricular....").

^{3/} Estos comentarios serán breves, según la característica que explícitamente se ha solicitado.

- 5 - Noción de la formación como permanente, no limitada a la carrera inicial.
- 6 - Especificación de diversos tipos y procesos de formación, y sus relacionamientos mutuos (perfeccionamiento "in situ", perfeccionamiento, reciclaje, etc.);
- 7 - Búsqueda de articular la formación a la práctica profesional y a las instituciones donde ésta se verifica.
- 8 - Advertencia de la necesidad de vincular teoría con práctica y docencia con acceso al conocimiento científico y la investigación (aún cuando quepan especificaciones al respecto).
- 9 - Advertencia de la situación de pérdida de autoestima y de identidad por parte de los profesionales de la docencia en la actualidad, y de los graves problemas de disminución de rendimiento que ello acarrea.
- 10 - Comprensión del conjunto de la actividad como proceso, necesariamente inacabado, y no como estático "producto".

No pretendemos con lo señalado, agotar los aspectos positivos que vertebran la propuesta, pero sí señalar los principales.

Entendemos que ellos bastan para constituir una buena base de trabajo. Las limitaciones y objeciones que plantearemos no invalidan a los documentos como tal base, sino que plantean claves de lectura para enfrentar sus puntos débiles y evidenciar algunas omisiones.

La principal es bastante obvia, pero muy fuerte: los documentos parecen escritos para otro país en otro momento. No parecen advertir los problemas de legitimidad que encuentra hoy un proceso planteado oficialmente desde un Ministerio que ha enfrentado constantemente a los docentes en sus reivindicaciones más elementales. Por supuesto, no podemos exigir de documentos oficiales ir muy lejos en este sentido, pero estructuralmente se advierte una no-reflexión acerca de los obstáculos para la viabilización del Programa. Obstáculos que son de dos tipos,

mutuamente interrelacionados:

a) micro-institucionales, ligados a los hábitos y experiencias previas de los docentes en actividad, docentes en formación, docentes de éstos, y directivos de los centros formadores. ¿Cómo no decir algo sobre las dificultades para ligar los terciarios, por ej., con las Universidades, cuando sus culturas previas han estado por largo tiempo sumamente alejadas entre sí?. ¿Cómo no advertir la resistencia esperable ante un plan de estudios "abierto" donde no hay la cómoda seguridad de un camino asignado a seguir, sino la necesidad de pensar y decidir por sí?. Todos estos problemas serán superados sólo en la medida en que sean correcta y claramente planteados. Si se los ignora, como sucede en el documento, éstos obrarán "de hecho" sin haber sido convenientemente previstos;

b) macro-políticos: en un país donde los empleados del Estado están condenados a la baja estima social - agudizada por el privatismo infantil y maniqueo machacado desde los medios -, y a una paga insuficiente y nada estimulante, es imposible pretender cambios serios que no se hagan cargo de esta situación. En este punto se encuentra la debilidad mayor de la propuesta, debilidad de la que ella misma no es responsable, pero de la cuál no puede dejar de hacerse cargo: no estamos en el mejor de los mundos. A menudo la lectura de los documentos parece por completo ajena a la realidad político-social actual; y aunque tal vez ésto le haya permitido cierta libertad y audacia a la propuesta, le resta también verosimilitud en cuanto a sus posibilidades concretas de realización.

Entiendo que éste es un aspecto fundamental a incluir en la reflexión sobre la cuestión. Por supuesto, no para permanecer pesimistamente en la mera repetición de lo existente, sino para mantener los fines de un cambio fuerte, pero con el espacio de vigilancia y lucidez necesario para que los obstáculos de la realidad sean enfrentados y, hasta donde sea posible, superados.

Todo lo anterior hace a una evaluación global de los documentos. En lo que resta, haremos algunas referencias puntuales sobre algunas cuestiones problemáticas.

Estas no invalidan lo anterior, ya que el juicio global hecho arriba lo hemos realizado sabiendo ya de los puntos que ahora especificaremos. Estos hacen a temáticas necesariamente polémicas, que conllevan una carga teórica considerable, de modo que su profundización escapa a la brevedad de este comentario.

1 - El documento primero, "Programa de Transformación...", señala que los ejes del Programa se ubican "dentro de las líneas políticas de Reforma del Estado a través de la descentralización e integración y la futura transferencia de servicios educativos a las jurisdicciones provinciales". Tratándose de un programa oficial, no puede obviar este contexto al cuál además los documentos luego no hacen nuevas referencias. Pero no resulta aceptable la "descentralización" planteada desde lo oficial, de neto corte economicista y lanzada como mero "echar fuera" la responsabilidad presupuestal de la Nación, si se la presenta como un modo de democratizar la gestión llevándola a su manejo desde el ámbito local. Tal presentación es "ideológica" en el sentido de "encubridora" de la realidad.

2 - Se insiste en el ejercicio de la investigación-acción. Esta resulta válida mientras no se la entronice como supuesta "superación" de la investigación mal llamada "tradicional". Esta última es la única posible para trabajar temas estructurales irrenunciables, (p. ej.: los efectos de la política económica en la educación).

3 - Hay cierta contradicción entre diseñar un curriculum para la práctica profesional y pretender disputar el lugar de los licenciados en Ciencias de la Educación. La práctica como tal no exige conocimientos detallados, por ej., de investigación en economía o sociología de la educación. Podemos pensar que éstos son necesarios, (creo personalmente que resultan altamente convenientes); pero en tal caso hay que plantear de otra manera la relación formación/práctica profesional, ligándolas menos linealmente.

4 - Vinculado a los dos puntos anteriores, debe definirse mejor qué tipo y nivel

de investigación se pediría del docente. Es claro que para serlo, en sentido estricto, no se requiere más que la "investigación para la docencia", un tipo y nivel restringido de pesquisa. No todo buen docente ha sido investigador; si no se define la cuestión, se corre el peligro de exigir más rigor investigador del que realmente se necesita, o por el contrario, de creer que se está investigando en un sentido fuerte (produciendo conocimiento nuevo), cuando sólo se está practicando una modalidad atenuada de pesquisa.

5 - En referencia a las actividades realizadas durante 1991, se señala que en las I Jornadas Técnicas se capacitó a 47 docentes representantes de un conjunto de Insitutos de Investigación. Desconozco más detalles de tales jornadas, pero parece que se requeriría varios (más de uno) representantes por instituto, y la longitud de las Jornadas, y su complejidad temática y metodológica, debieran ser acordes al peso otorgado a quiénes con éllo ya quedarían "capacitados".

6 - En el trabajo "Propuesta curricular..." se articula reductivamente la teoría y la práctica: existe un cierto "antiteoricismo" latente. Pareciera que se confunde teoría con mero verbalismo, y no con necesaria articulación conceptual entre la percepción, la empiria y/o la práctica. A su vez, en el documento se supone que la teoría está ligada con inmediatez a la práctica: de manera que no se da cuenta de que la práctica por sí no basta para generar teoría, como con claridad propone la epistemología contemporánea (Bachelard, Kuhn). Debe atenderse a este aspecto, si no quiere reemplazarse el clásico verbalismo por un practicismo que sea incapaz de conceptualizarse suficientemente.

7 - Ligado al punto anterior, si se perfila el plan de estudios en relación con la práctica profesional, es bueno recordar que en este caso tal práctica es del orden de la reproducción simbólica; es decir, se da clase a alumnos no para que hagan casas o puentes, sino para que a su vez, ellos den clase luego. Esto implica dar suficiente peso al aspecto teórico, que operará en los contenidos a trabajar en el futuro, como

también en la articulación de las técnicas pedagógicas.

8 - Proponer un plan de estudios abierto es válido, pero puede conjeturarse que en este caso se ha exagerado en la falta de definición de ciertos contenidos mínimos en cualquier caso imprescindibles.

9 - Los "módulos" no siempre pueden reubicar sus contenidos en un orden diferente al de las disciplinas, dado que lo interdisciplinar no es una simple desestructuración de la lógica de las disciplinas (cf. nuestro libro "Interdisciplinariedad", México, 1982).

10 - Entiendo debiera ponerse más el acento en la formación de los docentes desde el punto de vista de su actualización científica, y de su acercamiento a la cultura científica, de la cuál han sido disociados históricamente.

COMENTARIOS A LOS DOCUMENTOS SOBRE "FORMACION DOCENTE" DEL
MINISTERIO DE EDUCACION^{4/}

Guillermo García

Mi opinión preliminar sobre el contenido de los documentos se limitará por ahora a dos aspectos:

- a) En general: la viabilidad del proyecto.
- b) En particular: la propuesta curricular (punto V. B. del documento 1992).

a) En general: la viabilidad del proyecto

Más allá de mi acuerdo de fondo con la necesidad de la transformación y con los lineamientos, en general, de la propuesta, es un motivo de preocupación cómo se articula la propuesta de la formación continua para jerarquizar la profesionalidad del docente (y la complejidad del proceso de transformación que tales objetivos conllevan), con la actual crisis del presupuesto educativo y, en especial, el cada vez más grave deterioro salarial de los docentes. Llama la atención que a lo largo de ambos documentos no se hace mención a esta dimensión del problema; sólo en la página 14 del documento 1991, se hace referencia a la docencia como "semi-profesión", por ser débilmente estructurada y "por su desvalorización dentro del mercado del empleo", como si tal desvalorización fuera un hecho "natural" y no el resultado de las propias políticas del Ministerio de Cultura y Educación o, al menos, del gobierno nacional del cuál forma parte. Es posible que la desvalorización profesional sea, a la vez, causa y efecto del deterioro salarial que, según estimaciones recientes, significa para un maestro que recién se inicia, una merma del 62 % con

^{4/} Estos comentarios se basan en los siguientes documentos:
"Transformación de la Formación Docente" (Ministerio de Cultura y Educación, 1991).
"Propuesta Curricular-institucional para la Formación Docente Continua" (Ibid., Dirección de Formación y Capacitación Docente, 1992).

respecto al "mejor año", que fue en 1981 ("Página 12", 29-11-92, cifras de un trabajo de la U. N. de Luján), pero es indudable que a esta altura es por sí una variable determinante de situaciones alarmantes como la caída de la matrícula en los Profesorados.

Si aceptamos que el estancamiento y aún el deterioro en los institutos de formación docente - que generan la necesidad de este proyecto de transformación - obedece, en buena parte, a las carencias presupuestarias que han empobrecido en grado alarmante sus capacidades existentes (J. Etkin y L. Schvarstein, 1989), creo que es condición necesaria revertir tales carencias para la viabilidad de la reforma, aunque se admita que tal condición no es por sí sola suficiente.

b) En particular: la propuesta curricular.

Me centraré aquí en el criterio de integración/diferenciación y en la propuesta de organización curricular de los Ciclos común y especializado y el área de ofertas institucionales para la formación de docentes de nivel Primario, adelantando algunas ideas sobre dicha organización curricular.

Aclaro que por mi propia formación, experiencia y actual desempeño profesional, mis ideas se refieren al nivel Primario, aún cuando analizo el Ciclo común que, por definición, apunta a una formación básica que comprende cualquier nivel, área o modalidad por la que el estudiante ha de optar a posteriori. De modo que, en este punto, mi propuesta queda abierta a agregados y/o modificaciones para que esta formación incluya parámetros y aspectos comprensivos de todas las otras orientaciones posibles.

1 - El Ciclo Común

Los contenidos curriculares deberían centrarse en ejes conceptuales como el de CONTRATO DIDACTICO (I. Chevallard, G. Brousseau y otros) que ofrece un marco teórico amplio y profundo para entender la especificidad de la función y de los roles del docente y posibilita diversos desarrollos particulares, como:

- El enseñante: permite focalizar la función del maestro desde lo histórico, lo antropológico, lo político-ideológico, lo psicosocial y lo institucional.
- El enseñado: permite desarrollos desde lo psico-evolutivo, en todas sus líneas (psicogenética, psicosexual, etc.) hasta lo antropológico, lo psicosocial y lo institucional.
- El saber: permite desarrollos desde lo epistemológico hasta todas las problemáticas de la transposición didáctica, la interdisciplina, las técnicas de investigaciones, etc.
- Brinda una estructura conceptual que facilita continuas articulaciones entre las distintas disciplinas, campos y enfoques que se estudien en particular.
- Facilita al estudiante una constante referencia al eje didáctico central para una formación profesional que supere el "mosaico" clásico de materias como Psicología Evolutiva, Política Educativa, Filosofía de la Educación, etc. que aparecen en los planes de estudio como compartimentos estancos.
- Permite organizar el curriculum de contenidos en campos o módulos comprensivos de diversas problemáticas con distintas y flexibles posibilidades de articulación, como por ejemplo:

El Contrato Didáctico en los contextos:

- .Histórico-político (universal, latinoamericano, argentino)
- .Institucional (las organizaciones, lo administrativo-legal, lo psico-social).
- .Aulico (lo pedagógico-didáctico)

2 - El Ciclo Especializado

I - Campo psico-socio-educativo

Aquí el perfil profesional pasa por la función que define la identidad de institución escuela primaria: la función alfabetizadora, entendida en el sentido amplio como el conjunto de competencias que facultan al sujeto para su integración activa a la cultura. Esto se traduce en una escuela que tiende al cumplimiento de tres funciones básicas:

- Socialización
- Transmisión y recreación de la cultura
- Confluencia con otros agentes educativos

La organización curricular en este campo debería incluir:

- Perfil del enseñado de 6 a 12 años
- Sociología, Psicología Social, Dinámica de los grupos
- La escuela primaria como organización
- Planeamiento: nivel institucional y nivel aula
- Teorías de aprendizaje y de enseñanza

II - Campo disciplinario

Desde el gran eje conceptual que brinda el concepto de Contrato didáctico y el perfil institucional-profesional de la alfabetización debería vertebrarse una sólida organización de contenidos disciplinares que comprenderían:

- Epistemología
- Fundamentos epistemológicos de las disciplinas curriculares
- Modelos didácticos para la enseñanza de:
 - * la lectoescritura inicial
 - * la Lengua
 - * la Matemática
 - * las Ciencias Sociales

- * las Ciencias Naturales

III - *Campo de intervención pedagógica*

- Estrategias de enseñanza en cada disciplina
- Planteo de:
 - * Objetivos
 - * Contenidos
 - * Medios y recursos
 - * Evaluación

3 - El área de ofertas institucionales

Estimo que esta área debería estar constituida por una oferta permanente de Talleres, paralelos al desarrollo de cada disciplina, en los cuáles se haga un abordaje de problemáticas de la práctica docente a partir y alrededor de determinadas temáticas que se estudien e investiguen en los módulos, integrándose a ellos.

Algunos ejes temáticos que comprenderían:

- Metodologías de enseñanza de la lectoescritura.
- Promoción de la lectura.
- Taller de lectura y de producción escrita.
- Creatividad.
- Inter-disciplina.
- Estudio del Curriculum de escuela primaria de la jurisdicción.
- Taller de medios (gráficos, audio, video).

ANALISIS CRITICO DEL PROGRAMA DE TRANSFORMACION
DE LA FORMACION DOCENTE

Liliana Sanjurjo

I. Apreciación global de la propuesta

La problemática de la formación docente ha sido históricamente una de las tres preocupaciones de las distintas políticas educativas. Nadie desconoce este espacio como uno de los pivotes más importantes para concretar proyectos que trascienden el marco de lo meramente educativo.

Ya sea como instrumento de control y reproducción social, desde las políticas conservadoras, o pretendiendo hacer jugar a la formación docente un rol protagónico en las transformaciones estructurales, todos reconocen la importancia de este sector del sistema educativo.

En este sentido, considero necesario que toda nueva política educativa fije lineamientos claros referidos a la formación docente. Pero en una primera apreciación global del proyecto llaman la atención ciertas similitudes con propuestas que venían llevándose a cabo desde el anterior gobierno democrático: Proyecto de Jerarquización Institucional de los Institutos Terciarios, MEB, las que han sido descartadas a partir del recambio constitucional, sin esperar un concienzudo análisis de sus resultados con el fin de ir adecuando los cambios necesarios sobre lo ya hecho y logrado.

Lo observable como negativo en este sentido no es precisamente la continuidad entre esta propuesta y las anteriores sino precisamente la ruptura. Sabemos que una crítica permanente que no se le ha hecho históricamente a las políticas educativas de nuestro país, tanto los docentes como los especialistas, es precisamente la falta de continuidad de los proyectos por cambios políticos. Ello impide la profundización y

evaluación seria de los proyectos, desalienta la participación de los actores implicados y resulta más costoso.

Nadie desconoce la imposibilidad de continuidad cuando se trata de proyectos que, por ejemplo, responden a políticas antagónicas (de gobiernos de facto y de gobiernos democráticos), pero cuando se trata ya no sólo de gobiernos de continuidad democrática, sino que además se desprenden de los proyectos una coherencia de marcos conceptuales y estrategias similares, resulta desalentador que no se hubiese optado por la profundización, evaluación y reciclaje de las propuestas ya en marcha.

En una apreciación global del Programa se podría decir que está fundamentado teóricamente en concepciones sólidas y actualizadas que le permiten mantener una coherencia interna; no así externa, es decir que no condice con la política general fijada por el actual gobierno, ni con la política económica y educativa, ni con la Ley Federal de Educación de reciente aprobación. Pasaremos a desarrollar más en detalle este aspecto.

II. Ubicación histórica de la propuesta

La política educativa actual, basada en el proyecto general neo-conservador, no deja espacios significativos para el desarrollo de la escuela pública, de la educación popular, de la formación docente, en función de un sistema educativo democratizador. Como algunas de las características destacables, o consecuencias inmediatas de dicho proyecto, podemos señalar:

- creciente pauperización de todo trabajador social, entre ellos los docentes;
- desaliento de la cooperación, el trabajo compartido, la conciencia crítica;
- intento de agudizar el analfabetismo conceptual y político en la población;
- necesidad de docentes tecnócratas que sepan ejecutar políticas educativas fijadas por los centros de poder;
- proyectos educativos regidos exclusivamente por las leyes del mercado.

Analizando detenidamente el marco teórico del Programa y las estrategias propuestas se hace evidente la contradicción con la política vigente.

Por ello cabe reflexionar y preguntarse: ¿a qué responde esa incoherencia?; ¿a ingenuidad del equipo de especialistas que realiza la propuesta?; ¿a que caen también ellos en una postura tecnocrática que consideraría la posibilidad de efectuar cambios sin un aval ideológico, político y económico?; ¿a que consideran posible el aprovechamiento de algunos intersticios que deja el proyecto hegemónico? (intersticios cada vez más estrechos y que considero no están claramente vislumbrados); ¿hasta dónde una propuesta como ésta, en un momento como el actual, significa aprovechar el viable histórico y desde dónde comienza a ser cierta pantalla y por lo tanto complot con el proyecto hegemónico?.

Considero que estas cuestiones no están nada claras y que es imprescindible comenzar a discutir las, para dar validez y credibilidad a la propuesta.

III. Apreciación acerca del marco teórico

Respecto del marco político explicitado en la propuesta, además de los señalamientos manifestados más arriba, considero necesario hacer referencia a los tres ejes señalados como estratégicos para la transformación educativa:

- *Federalización de la educación.
- *Jerarquización de las instituciones educativas.
- *Participación comunitaria.

Respecto del primer eje, recordemos que la desburocratización del sistema educativo ha sido históricamente una reivindicación de la docencia argentina. Sin embargo, enmarcada en la política de ajuste, nadie puede desconocer que se trata más bien del abandono y despreocupación del poder central de aquellas funciones que son propias de un Estado que cumple con un rol mediador y compensador de las injusticias

sociales. Por otra parte, es discutible que la formación docente deba formar parte también de un proyecto de federalización, ya que se corre el peligro de la pulverización de un sector del sistema educativo que debe responder a políticas nacionales claras y coherentes. Sería necesario apuntar a una centralización de objetivos y criterios, acompañada de una paulatina descentralización de las iniciativas.

Respecto a la jerarquización de las instituciones educativas, especialmente las de formación docente, señalaremos también que se trata de otra reivindicación ampliamente ansiada por el sector docente. Pero, se podría decir, por un lado, que no hay proyecto de jerarquización posible sin una política económica clara que tienda a un paulatino pero rápido aumento del presupuesto educativo. Por otro lado, volvemos a señalar que el Decreto N° 1763 del Poder Ejecutivo Nacional, del 5 de noviembre de 1987, fijaba pautas claras que habían permitido avanzar en la jerarquización de los Institutos de Nivel Terciario, comenzando por garantizar el nivel académico de los docentes ingresantes, la estabilidad por concursos, el co-gobierno institucional y niveles relativamente amplios de autonomía. Dicho proyecto, si bien no ha sido aún derogado por la actual conducción educativa, ha sido desestimado de hecho, pues en los Institutos en los que la Normalización ya estaba en marcha, en muchos de ellos de manera avanzada, fue abruptamente interrumpida.

En cuanto a la participación comunitaria, se halla actualmente considerablemente obturada por los siguientes factores, agravados últimamente:

- sobre-ocupación de los docentes debido a los bajos salarios;
- descredibilidad respecto al destino que tienen las propuestas que se elevan, muchas de ellas de mucha data;
- desaliento, en el marco de la política general, de la participación y el compromiso.

Respecto del marco conceptual acerca de la formación docente, puedo señalar que en general coincide con el análisis que se realiza del cuadro de la situación de formación docente. Hubiese resultado interesante y útil analizar también las

experiencias alternativas al respecto, que aunque limitadas por su extensión en el tiempo y en el espacio, pueden resultar significativas por sus fundamentos y su puesta en ejecución y han sido importantes en nuestro país.

Hubiese resultado también aclarador, un profundo análisis comparativo entre los proyectos: M.N.N., P.E.P. y M.E.B..

Coincido con las deficiencias señaladas en el proyecto, en cuanto a la formación docente en la actualidad. Señalo además y nuevamente como una omisión fundamental, la carencia histórica de una política salarial docente, la falta de formación política del sector docente, las carencias en la formación referente a la problemática institucional, entre otras.

Me parece interesante que se contemplen instancias de formación en las que se encuentren docentes en ejercicio y alumnos en formación inicial. Lejos de ser un inconveniente, la heterogeneidad, puede transformarse en un elemento enriquecedor de las teorías y prácticas educativas. Puede ayudar a flexibilizar los distintos puntos de vista, permitir visualizar la posibilidad de trabajo a partir de las diferencias (punto crucial en la formación docente, ya que en general fuimos formados a partir de la concepción que considera la homogeneidad como una condición sine qua non para el aprendizaje, lo que nos impidió por años, aprovechar todas las ventajas que pueden ofrecer las diferencias).

Pero sería necesario prever en el proyecto, una instrumentación de esta instancia que permita precisamente trabajarla dialécticamente, y que no termine siendo una mera y continua repetición de la formación inicial, lo cuál desalentaría a los docentes en ejercicio. Habría que pensar muy bien la programación de instancias comunes e instancias específicas para cada tipo de alumnos según sus experiencias.

Destacamos como importante la intención de implementar instancias de post-

grado como un medio para incentivación de la carrera docente, como así también la formación docente continua. Pero ésto debe necesariamente ir acompañado de proyectos claros, coherentes y democráticos de ingreso, permanencia y ascenso en la docencia, como así también de una política salarial que incentive el estudio, en lugar de desalentarlo (como ocurre en la actualidad), condición necesaria aunque no suficiente para ir gestando un "nuevo modelo de cultura docente".

El proyecto pone mucho énfasis en la importancia de lograr la interrelación dialéctica entre teoría y práctica, falencia también histórica en la formación docente, como así también del aprendizaje que el docente debe realizar de la transposición didáctica de los distintos saberes, para lo cual necesita estar muy bien preparado en los aspectos científicos específicos del saber enseñar y en los aspectos pedagógicos.

Siempre se ha pensado la relación entre estos aprendizajes teóricos y la puesta en práctica de los mismos, como una relación un tanto mecánica, aunque se hable de una ida y vuelta. Es decir que el alumno o docente en formación aprende contenidos y recursos que deberá poner en práctica como única posibilidad de probar su capacitación.

En este sentido creo que es posible pensar en un espacio que posibilite la ejercitación de saberes a partir de la propia experiencia, de los contenidos teóricos, que permitan resolver ejercicios de lápiz y papel que constituyan verdaderas investigaciones experimentales. Con ésto no propongo desconocer ni posponer la importancia de la ida al campo. Simplemente quiero señalar que, en general, en la formación docente (y en otras formaciones también), o demoramos demasiado la experimentación en el campo, o enviamos a los alumnos sin el marco teórico necesario y sin la mínima ejercitación que le permite "ver", analizar y actuar superando una visión anecdótica y empírica de la realidad.

El planteo y resolución de situaciones problemáticas, resueltas con lápiz y papel,

lejos de ser ejercicios repetitivos, mecánicos y descontextuados, pueden constituirse en recursos didácticos valiosísimos y poco costosos (económicamente, si son costosos en el sentido que requieren de mucho ingenio y creatividad por parte de docentes y alumnos). El análisis de casos, complementando la teoría y la ida al campo, pueden resultar de suma utilidad. No olvidemos que la ciencia, la investigación, no siempre se realiza en el campo o en el laboratorio únicamente. Más bien, el científico pasa largas horas en su escritorio esbozando posibles soluciones.

Que los alumnos concurren al campo, a partir de ejercicios y discusiones previas sobre los mismos, les brindaría ciertas seguridades y evitaría el sentimiento propio y ajeno de que van a utilizar a las instituciones como "lugares de experimentación."

Respecto al marco conceptual acerca de la problemática curricular, coincido en general con el mismo, ya que se trata de un marco actualizado, coherente en sí mismo (aunque no con la política educativa general). Debo señalar que no me parece clara y coherente la concepción de educación tomada del II Congreso Pedagógico Nacional, ya que la misma es reflejo de las pujas de poder que se suscitaron en el Congreso (pág. 16). En este sentido considero que el marco conceptual no deja claro a qué concepción de educación y de hombre adhiere, bases fundamentales de toda propuesta educativa.

Considero importante la elección de un modelo curricular abierto y basado en una estructura modular, ya que ello permitiría garantizar flexibilidad, adecuación y creatividad, sin caer en la falta de rigurosidad y sistematización, las que deben ser garantizadas a partir de lineamientos claros y un buen reciclaje de los docentes formadores de formadores.

El curriculum abierto, flexible y con estructuras modulares modificables, puede resultar un contrato pedagógico enriquecedor. Pero las experiencias realizadas hasta el momento dan cuenta de los posibles riesgos que se corren, si no se garantiza una

permanente evaluación y reajuste: vaciamiento de contenidos, ritualización, reiteración, etc..

Me parece interesante el énfasis puesto en la formación docente pedagógica, ya que este aspecto ha sido históricamente descuidado, como así también la posibilidad de flexibilizar los planes de formación, de manera de permitir el cambio de especialidad o la continuidad de nuevos estudios. Pero considero que no se ha logrado la integración adecuada entre la formación pedagógica y la específica. Mas bien parecería que se han invertido los términos, pero se siguen planteando como desarticuladas una de otra. No se debería perder de vista que se hace cada vez más necesaria una formación pedagógica reciclable a distintas situaciones, pero contextualizada en cada nivel, especificidad y situación.

Además, demorar la formación en la especialidad elegida suele provocar desinterés, desaliento y deserciones. La integración formación básica-formación específica es uno de los grandes problemas pedagógicos actuales no resueltos. Creo que esta propuesta mantiene esa falencia.

IV. Acerca de la transformación institucional

El proyecto enfatiza el propósito de transformación de las instituciones de formación docente. Coincido en la importancia que tendría refundar una institución formadora de docentes que sea centro de formación e investigación educativa. En este sentido, bien o mal, desactualizada ya, la escuela normal cumplió su función, función que el proyecto MEB intentó resignificar de manera actualizada y los primeros graduados ya muestran sus frutos. Por ello considero como obturador la no continuidad de dicho proyecto.

Me parece interesante pensar en redes interinstitucionales entre los Institutos formadores de docentes y con la Universidad. Para que no se transforme en una

ritualización más, o en nuevas frustraciones, habría que tener en cuenta que, si bien a largo plazo, dichas redes y conexiones permitirían aprovechar mejor los recursos, en principio requeriría de presupuesto para su implementación, requisito poco probable de garantizar en el contexto de una política que sólo prioriza lo redituable a plazo inmediato.

Destaco como una carencia fundamental en el proyecto, la falta de lineamientos acerca del gobierno, organización y funcionamiento institucional.

Por otra parte se destaca permanentemente la importancia del cambio de las prácticas cotidianas y de los modelos internalizados en los institutos formadores de docentes, pero poco se explicita acerca de los dispositivos a utilizar a corto, mediano y largo plazo que garanticen cambios paulatinos y duraderos.

V. Análisis de la propuesta de intervención

La propuesta ha sido resistida en el sector docente por muchos de los aspectos obturantes señalados más arriba:

- desconocimiento de proyectos en marcha;
- falta de evaluación de los mismos;
- falta de garantías económicas y políticas, etc..

Un aspecto criticado ha sido también que se envíe un proyecto ya armado por los especialistas, para ponerlo a discusión, ya que ello incentiva el imaginario acerca de que las decisiones ya están tomadas. En este sentido, creo que es necesario partir de un proyecto propuesto para discutir, ya que de lo contrario se podría caer en un asambleísmo permanente e inconducente. De todas maneras, considero que hay mucho material recolectado acerca de qué piensan, quieren y necesitan docentes y alumnos.

Es de destacar que el equipo responsable de la propuesta ha previsto y llevado a cabo estrategias de permanente consulta y participación, las que no pudieron ser totalmente aprovechadas por las condiciones negativas actuales para el trabajo docente y la escuela pública.

No obstante, quiero destacar que he tenido oportunidad de leer los documentos posteriores elaborados por la Comisión responsable, y fundamentalmente la recopilación y síntesis de las propuestas recogidas de especialistas, directivos y docentes, y las mismas reflejan muchos de los aspectos señalados aquí como carencias, dificultades o errores del proyecto inicial.

Pero al mismo tiempo, es de destacar que el proyecto político global y las decisiones que se van tomando desde el Ministerio de Economía y de Educación (políticas de ajuste, sistema de incentivos, propuestas gubernamentales acerca de las modificaciones del Estatuto del Docente, etc.) dan cuenta de la paulatina agudización de las incoherencias entre los aspectos destacables de este proyecto y una política educativa que apunta francamente al deterioro de las condiciones del trabajo docente y de la educación popular.

CONCLUSIONES DEL SEMINARIO

Comisión 1: LAS POLITICAS DE FORMACION DOCENTE Y SU CONTEXTO

Las Conclusiones del trabajo de la comisión se elaboraron en tres subcomisiones, que se expresaron de la siguiente forma:

Subcomisión n°1

La lectura de los Documentos y de los trabajos de los comentaristas nos llevó a profundizar en el análisis del tema y a marcar algunas cuestiones. Se tomó en cuenta el proceso histórico político que comienza con la sanción del artículo 28 de la Ley de Universidades Nacionales en 1959, sigue con el Proyecto de 1966 durante la dictadura militar de Onganía y culmina con la inclusión del sistema educativo argentino en el Proyecto de CEPAL/UNESCO: Educación y Conocimiento, Ejes de la transformación productiva con equidad para América Latina, de 1992. Dicha inclusión está inserta en las políticas de ajuste económico promovidas por los organismos internacionales -como el Banco Mundial- y fielmente acatadas por el gobierno nacional. Acá citamos a Liliana Sanjurjo: "la política educativa actual basada en el proyecto general neoconservador no deja espacios significativos para el desarrollo de la escuela pública, de la educación popular, de la formación docente".

El actual Proyecto de formación docente está inserto en un proyecto global histórico-social. Tiene un marco que es la denominada Ley Federal de Educación, que propone a la educación como un bien de mercado y al docente como portavoz de esa propuesta, y legitima un conjunto de medidas que conducen a la destrucción del sistema educativo. Por otra parte, el Proyecto analizado, si bien explicita que se apoya en la participación, la jerarquización y la federalización de la educación, por el contexto expresado anteriormente promovería valores contrarios a los enunciados. Los distintos proyectos de formación docente de Argentina respondieron a determinados modelos de país, de hombre y de docente: el Normal, la Terciarización de los Institutos, el MEB. Los proyectos actuales, no escapan a esta correspondencia. Preocupa, y convenimos

en alertar, que el uso de una terminología aparentemente progresista y la confección técnica del documento con equipos de especialistas, no garantizan la ruptura con la política educativa vigente.

Subcomisión n°2

Más allá de las críticas, nos parece importante que surjan desde este ámbito propuestas que sirvan de instrumento para que los docentes y todos los implicados en el proceso de formación puedan analizar este proyecto y otros que se diseñen en el futuro. En este sentido, planteamos una serie de lineamientos que la formación docente debería tener en cuenta.

Primero, consideramos que habría que favorecer la recreación del tejido social destruido; apuntar a una verdadera democratización; asegurar efectivos canales de participación en las distintas instancias; asegurar el más alto nivel de los docentes egresados para todos los sectores y contemplar la concientización del docente para un análisis crítico del contexto. Especificamos estos conceptos en varios items, que si bien se superponen, pretenden explicitar qué entendemos por análisis crítico del contexto. Incluimos en esto: la capacitación para analizar el medio y actuar en consecuencia o adecuar los distintos contenidos, en función de los diferentes contextos; que el docente esté capacitado para traducir las necesidades del contexto en demandas y garantizar espacios de debate y reflexión alrededor de las propias políticas de formación; que se formen docentes concientes de su rol, del rol de la escuela, concientes de la función específica que tienen como maestros y que tiene la escuela, docentes comprometidos con su propia realidad, con sólida formación ético-política, con conciencia de para qué enseña, para qué modelo social y político; que el docente esté formado para integrar equipos de trabajo dentro de la escuela para aprovechar y potenciar los espacios de autonomía, con una sólida formación en los contenidos y en los conocimientos científicos, los mejores y los más actualizados para su tarea.

Para que se pueda dar esta formación docente, es necesario garantizar que en todas las etapas de la formación -tanto en la inicial como en el perfeccionamiento posterior- estén presentes el contexto social y político, y que tengan un lugar asegurado las distintas organizaciones intermedias: sindicatos, cooperadoras, centros de estudiantes, diferentes sectores del trabajo, etcétera.

También es importante tender a la articulación de los distintos niveles del sistema educativo, de tal manera que la universidad tenga un modo y un lugar de inserción en ellos. Son necesarios cambios en las condiciones de trabajo y que se recuperen la autoestima del docente, la valoración social del rol docente y la especificidad del rol; y que se aseguren espacios de capacitación y de reflexión de los formadores de formadores, así como que éstos tengan práctica en el nivel para el cual están formando docentes.

Por último, pensamos algunas recomendaciones para el IICE: principalmente que la documentación previa que sirvió de base para la discusión, la que se pueda armar a partir del seminario y la de los encuentros realizados en el IICE en 1992, se hagan llegar a los distintos sectores, y que, en lo posible, hagamos un compromiso de sumar esfuerzos con otros sectores preocupados por la cuestión educativa para que el debate se pueda multiplicar y continuar.

Subcomisión n°3

A la tercera subcomisión le preocupó especialmente el rol de la universidad con respecto a transmitir reflexiones críticas, en este caso sobre la propuesta de Formación docente. Consideramos entonces que, para elaborar alguna conceptualización crítica que vaya más allá de la denuncia, teníamos que abrir a la discusión algunos conceptos que se utilizan y que a veces no se profundizan en su significado. Algunos conceptos clásicos y claves, respecto a política educativa en general, y a la formación docente en particular, son utilizados en casi todas las propuestas actuales desde muy diversas posturas políticas e ideológicas. Por ello,

estimamos necesario avanzar en la conceptualización de los mismos a fin de darles un contenido preciso desde nuestra posición para que sirvan de herramienta a quienes estén dispuestos a aportar a una educación democrática, progresista y popular.

El marco de este encuentro no nos permite más que esbozar un primer intento de acercamiento de conceptualización de estos ejes básicos, por lo que consideramos que deben ser tomados por los institutos de investigación en educación para su profundización y desarrollo, y por todos aquellos interesados en dilucidar la significación de todos estos términos. Estos ejes básicos giran en torno a qué entendemos por proyecto compensador, proyecto democratizador, jerarquizador de la función docente, que tienda a la reconstrucción del tejido social y qué entendemos por proyecto alternativo o contrahegemónico, como se planteó en la discusión.

En primer lugar, alertamos acerca de los riesgos de pensar la tarea educativa como una función compensadora. En todos los documentos, aparece la función compensadora de la educación y nosotros creemos que este término hay que explicitarlo; decir si todos estamos entendiendo lo mismo cuando hablamos de función compensadora, ya que la compensación -que no permite resolver problemas estructurales- puede producir efectos contraproducentes como, por ejemplo, depositar en la escuela la capacidad para resolver problemas que son sociales, políticos y económicos. Otro efecto negativo sería estimular la formación de docentes para sectores integrados al sistema y docentes para pobres, es decir, la dualización de la formación. Compensar y avalar, de alguna manera, enmascara el proyecto político-económico que denunció la primera subcomisión.

Todos decimos las mismas palabras pero parece que hay diferencias en el sentido de estas palabras y creemos que es nuestra tarea abrir esos significados y profundizarlos. Nosotros adelantamos poco por falta de tiempo. Entendemos por Proyecto Democratizador aquel proyecto que resuelve los problemas de cantidad, o sea de acceso y retención, en el sistema, de todos los sectores sociales y toma en

cuenta las necesidades de los docentes que en este momento aparecen como sobreocupados y sobreexplotados. También es democratizador un proyecto que incluye el problema de la calidad: brindar una formación docente de muy buena calidad para todos los sectores, lo que también implica políticas salariales adecuadas y terminar con la sobreocupación docente. Esto implica que las políticas de perfeccionamiento tengan en cuenta que el docente no puede hacer un buen reciclaje si, entre otras cuestiones, está sobreocupado.

Avanzamos también en qué entendemos por democratización interna de las instituciones educativas de formación docente. Nos parece una falencia del proyecto que de esto no se hable: cómo va a ser el gobierno de estas instituciones como única forma de aprender la convivencia y el funcionamiento democrático y de poder trasladar estas prácticas a las escuelas donde se trabaje en el futuro. Para sintetizar, podemos decir que se insistió mucho en que el rol de la universidad debe ser de denuncia, pero de denuncia fundada, con una formulación crítica y, al mismo tiempo, con la mayor cantidad de datos posibles que puedan apoyar esto. Una manera de empezar es abriendo estas palabras claves que están en todos los documentos para escudriñar bien el sentido que tienen para cada uno de nosotros.

Se solicita una aclaración sobre qué significa formar maestros para pobres.

Esto tiene que ver con que en muchos casos y con muy buenas intenciones se plantea la necesidad de preparar especialmente o formar un maestro que pueda trabajar con determinada población; y en esto habría un cierto consenso en la comisión acerca de que una de las cosas por la que en este momento tenemos que pelear, es por el reconocimiento de la igualdad esencial de todos los hombres, y el insistir en estos proyectos duales, de alguna manera, refuerza el proyecto neoconservador. Porque lo que tenemos que formar son buenos maestros, y los buenos maestros tienen que estar en condiciones de trabajar con los chicos y con los jóvenes de los diferentes sectores sociales. A veces, muy ingenuamente, pensamos

que por el lado de la compensación solucionamos el problema y en realidad podemos terminar agravándolo.

Comentario: la primera parte del planteo de la comisión no recoge la complejidad con la cual el tema de la relación entre proyectos puntuales, políticas generales y situación, fue tratado ayer. Estas cuestiones ayer se plantearon con más complejidad en la discusión plenaria: las relaciones entre algunas propuestas concretas -como el programa que está en tratamiento- y las políticas generales, etc.. Y quiero hacer una aclaración de lo que pasó en la comisión 2 que de ninguna manera llegó a tal grado de sistematicidad; y entre otras cosas, creo que no llegó porque intentó ver cómo desarrollar algunas alternativas en el plano de la formación docente y se metió en un pantano del cual es muy difícil salir pero en el cual, de vez en cuando, hay que meterse.

Comentario: Nosotros planteábamos, también que lo sintético de la formulación requería una segunda instancia de ampliación, porque escribir, por ejemplo, el encabezamiento de los problemas significa referirse a la documentación ya existente y ensancharla. Después para comparar las políticas y saber cuál era la advertencia, pusimos una cuestión de reserva y dijimos que nos preocupa y alertamos acerca de que la inclusión de un discurso teóricamente progresista y de que la participación de técnicos de determinadas instituciones, no garantizan que esos principios, realmente, estén respondiendo a los valores que sostienen.

Comentario: El hecho de que haya especialistas y técnicos en la redacción de los documentos hace todavía mucho más complicado definir los términos, porque parece que estamos todos diciendo lo mismo.

Comisión 2: QUE SE ENSEÑA, PARA QUE Y A QUIENES SE ENSEÑA. LA RELACION TEORIA-PRACTICA EN LA FORMACION DOCENTE

No se elaboraron conclusiones y se presentan los puntos centrales del debate en la comisión.

Abordamos distintas problemáticas y venimos de diferentes contextos, por lo que se nos presentó la dificultad de centrar la problemática en torno a ejes comunes que problematizaran, y que no llevaran a definiciones que cerraran la discusión. Y era la preocupación del grupo, no producir un efecto de cierre sobre el discurso que pueda aportar la universidad, y si provocar una movilización con respecto a las cuestiones que hoy se están debatiendo. Por esto, no resultó sencillo sintetizar y en el esfuerzo de hacerlo podríamos producir un efecto de cristalización, por esta tendencia compulsiva a dar el resultado en un plenario donde uno no tiene el debate en términos de resultado, porque en realidad lo que hicimos fue pensar en voz alta. Fueron surgiendo algunos problemas, algunas aproximaciones y, en todo caso, lo único que se podría hacer es comentar algunas de estas aproximaciones y, en este sentido, intentamos (no terminamos) darle forma a algunas preguntas.

Otra preocupación era que no nos pasara lo mismo que estábamos denunciando en términos políticos con respecto al análisis de los documentos; que de pronto estuviéramos sin darnos cuenta, igualando postulaciones que en algunos matices eran diferentes. Esto es muy riesgoso, desde la universidad. En este escasísimo tiempo de trabajar la formación docente, que hoy se está volviendo un problema muy complejo, podríamos nosotros también abonar un discurso que terminara en un discurso vacío.

Una pregunta primera, porque la consigna era trabajar sobre los contenidos, se vincula con la preocupación de si nosotros íbamos a terminar en un enunciado en relación a contenidos como tradicionalmente se plantean en un curriculum, si abordábamos o no al tema de los contenidos y, en definitiva, cómo lo abordábamos.

Y lo que surgió como un planteo rescatable fue que, en todo caso, la preocupación es qué enseñar en estas condiciones. La comisión quiere recuperar el enseñar, o sea transmitir conocimientos y en ese sentido, la dimensión teoría-práctica como dimensiones sustantivas ambas e interconectadas dialécticamente.

En esta idea de recuperar el enseñar y el qué enseñar para estas condiciones, armamos dos grandes bloques que iban teniendo justificación en términos de grandes bloques de contenidos que nos parecía que no podían estar ausentes en los procesos de formación. Y en relación a los grandes bloques de contenidos que debían estar presentes en los procesos de formación, a su vez, pensábamos que imaginarnos contenidos sin avanzar sobre los modos de apropiación que se van a proponer en relación con estos contenidos, era como quedarnos en una dicotomía que se ha acentuado mucho en los espacios de formación. Entonces, la idea era pensar como un problema capital, tanto para los alumnos que ingresan a los centros de formación como para los formadores de formadores, cómo enlazan estos grandes bloques de contenidos y los modos de apropiación de dichos contenidos, porque mientras los propios formadores de formadores no revisen sus prácticas de formación, no se va a poder realmente producir una ruptura en los procesos formativos.

Con respecto a las grandes dimensiones, se planteó primero recuperar una buena formación científico humanística. Como planteo de base, cuando caracterizamos tanto a docentes como a estudiantes, hablamos de diversidad, de heterogeneidad, de multiculturalidad, en ambos casos, tanto de estudiantes como de docentes. Y cuando hablamos de diversidad, de multiculturalidad, no estamos pensando sólo desde lo económico, sino desde lo político, social y cultural. Desde esta heterogeneidad hay una pregunta: una formación de corte generalista o una formación que tienda a especializarse?.

Si pensamos en una formación generalista fuerte de base, cuáles serían los rasgos propios?. Una buena formación científico humanística que incluya saberes

científicos y no científicos, saberes que conecten con la realidad social y cultural. Eso se dice mucho, pero para nosotros es necesario incorporar la sociología y la antropología porque se está pensando en toda una redefinición del docente como profesional. Si realmente se va a tener que insertar en contextos complejos, multifacéticos, en realidad, de lo que tiene que ser capaz es de ser un analista fuerte de las situaciones complejas y cambiantes en las que le va a tocar actuar; y entonces esta vertiente antropológica y sociológica le tiene que dar instrumentos teórico-metodológicos para el campo.

Después, incorporamos la discusión acerca de la dimensión psicológica. Cuando se habló de la dimensión psicológica, se la pensó en sentido amplio, desde lo psicogenético a lo psicosocial. Qué pasa con los sujetos, *sujetos* actores de los que se habló, desde el sujeto alumno hasta el sujeto docente. En los centros formadores, sentimos poca referencia y poco tratamiento del docente como sujeto. Revertir las tendencias formativas implica encarar más firmemente esta dimensión.

Con respecto a lo insitucional, se planteó el tema de la negación de lo institucional. Los formados en los Institutos de Formación pasan por las propias instituciones formadoras sin tomar conciencia acerca de la vida cotidiana, de la conflictiva, de las contradicciones, de los atravesamientos múltiples que se dan en la propia institución formadora. Entonces, cómo van a poder después transferir eso a la realidad en que les tocará actuar si hacen un pasaje desde un posicionamiento de exterioridad sobre la propia institución en la que se están formando?. Entonces en relación con esto, es necesaria una fuerte formación institucional que vincule teoría con práctica.

Además se planteó el tema de las didácticas: la negación de la didáctica general y el fuerte acento en las didácticas especiales. Desde las divergencias, se reivindicó la importancia del acercamiento a los contenidos disciplinares. Es decir, el maestro de primaria, de secundaria, del nivel que sea, tiene que tener una fuerte formación

científica en los contenidos de las disciplinas que va a trabajar y en los modos de producción de esos conocimientos a lo largo de la historia del desarrollo científico. En ese sentido, entender las lógicas pertinentes a las disciplinas; pero al mismo tiempo reivindicamos los aportes que se podrían hacer desde una perspectiva más generalista de la didáctica siempre que no debilite la línea instrumental -no instrumentalista-propositiva o como se quiera llamar, que estaría enriqueciendo la cuestión de no dar sólo principios generales sino también habilitar a los formandos para poder después incidir sobre las prácticas, y no quedarse con discursos teorizantes que pueden ser muy interesantes como discursos, pero que son totalmente obstaculizadores a la hora de operar y que hacen que resurjan los esquemas prácticos y los viejos modelos.

Por lo expresado y por otras propuestas que aparecían, importaba una formación fuerte que se liga a lo ético-político -que la comisión anterior señaló- y que para nosotros tiene que ver con los posicionamientos frente al conocimiento. Se planteó fomentar una inquietud intelectual, generar ciertos modos de articular esta aproximación al conocimiento. Cómo formar, no investigadores, pero sí cómo generar una actitud investigativa. Acerca de la investigación sobre la propia práctica no llegamos a avanzar mucho, pero hubo una definición en profundizar en una actitud de búsqueda intelectual y una actitud investigativa apoyada por el conocimiento de instrumentos de indagación científica.

En relación con la línea de profesionalización, se rescató un fuerte trabajo sobre la propia práctica. En ese sentido, algunos insistieron en la importancia de avanzar en procesos de desarrollo autónomo. Los docentes, muchas veces, reproducimos formas dependientes que a su vez siguen reforzando las formas dependientes de los alumnos y en este sentido, cómo se avanza en procesos de autonomía que permitan pensamientos y actitudes no lineales, incorporar la contradicción, el conflicto, la actitud crítica. Todo esto lo vemos tanto en relación a los alumnos como a los propios formadores, lo que significa revertir la formación de los propios formadores.

También incluimos el papel de las universidades aunque no se terminó. Se habló del aporte de las universidades en circuitos abiertos que permitieran la reconversión desde la perspectiva de formación continua de los docentes que están en ejercicio y en esto la universidad debería jugar un papel central.

En relación con el eje teoría-práctica, trabajamos sólo lo de pasantías, trabajo en terreno y residencias. Ahí el gran problema es que con estos movimientos pendulares entre la teoría y la práctica, en realidad lo que queremos reivindicar es buena teoría y buena práctica; entendiendo por ambas una práctica que realimente la teoría y una teoría que movilice la práctica. Avanzar sobre residencias, pasantías o trabajos en terreno, si los alumnos no pueden capitalizar después la experiencia con un análisis teórico pertinente, no entendemos que sea una política de avance en la formación, es decir, es la práctica por la práctica misma. Y para eso se habló de talleres, de talleres de reflexión con contenido que sean opción desde el inicio.

Una última cuestión está relacionada con el pluralismo de las propuestas, los proyectos en el terreno de la formación, y el plantearse como problema de qué modo cada propuesta es capaz de reconocer, como política expresa, que es lo que sucedió antes y cómo lo incorpora. En este sentido, se plantearon los efectos residuales de propuestas anteriores que al considerar como si no hubieran impactado en los procesos de formación, quedan ocultos.

Junto con esto, señalamos que hay una vinculación directa con la otra comisión porque había temas que planteaban la necesidad de una formulación política de base que indicara la necesidad y que arbitrara los recursos para poner en práctica las propuestas, porque si no volvemos a trazar dos elementos separados. Por un lado, un buen diseño, por decirlo de alguna manera, y por otro lado, la falta de los mecanismos, de los recursos, etc., para la puesta en marcha que invalidan la bondad del diseño que se pueda presentar. En este sentido, es necesaria la conformación desde las políticas de una clara voluntad de realizar lo que luego se propone.

Otra cuestión de significación que se planteó, pero que no terminamos de discutirla, es la vinculada al tipo de diseño curricular porque la pregunta es: qué nos pasa, estamos volviendo a los mismos modelos de formación cuando de pronto están ingresando otras perspectivas?. Es un debate interesante sobre los movimientos pendulares y el vaciamiento de ciertas opciones de corte didáctico-metodológico; como de pronto se resiste a los módulos, se resiste a las áreas, se resiste a los talleres, no por lo que hallan implicado -cuando en realidad deberíamos estar sosteniéndolos como propuestas innovadoras- sino que la resistencia se conecta con el vaciamiento de contenidos sustantivos que esas opciones significaban. La cuestión es cómo equilibrar. Estamos abiertos a propuestas de áreas modulares, no queremos las viejas disciplinas y la fragmentación. No es pertinente cerrarnos a nuevas perspectivas y diseños, incluyendo en esto formulaciones curriculares más amplias, modulares, por áreas, como opciones metodológicas concretas. Lo importante es tener un alerta teórico-metodológico para que estas innovaciones no sirvan para instalar un "como si" en la formación, con una pérdida de significado.

Luego de una breve evaluación a cargo de algunos de los participantes del seminario, realizó el cierre el Director del IICE, Ovide Menin.

- Me asaltan una serie de cuestiones que hacen a los recuerdos de un trabajo asumido con mucho ahinco, por decirlo de alguna manera. Me he sentido muy bien en este seminario y con esto quiero decir que he aprendido mucho, que me he asombrado en algunos momentos de los niveles de conceptualización que se han logrado. Ha habido quiebres, a veces nos hemos venido abajo, por aquellos empantanamientos que alguno de ustedes han señalado. No me asusta la catarsis, esto es tan viejo como el mundo, es una necesidad que forma parte de nuestras subjetividades, recurso que cada uno maneja como puede. Haremos esfuerzos porque el horario destinado a la catarsis sea cada vez menor.

Nos hemos preguntado en el Instituto si era lícito que el IICE se abocara a este tipo de tareas; si no estábamos invadiendo un terreno al Departamento de formación de Licenciados en Ciencias de la Educación. Felizmente la relación que tenemos con la Directora del citado Departamento ha hecho que avancemos, tal vez un poco irreverentemente, en la formulación de este tipo de tareas que a veces van más allá de la propuesta misma; pero pienso que en el mundo actual y a partir de preguntas que nos hemos hecho teniendo en cuenta las propuestas que vienen de fuera de la universidad pero que la involucran de alguna manera, nuestro aporte puede ser importante. En última instancia son recomendaciones para reconsiderar. Es el aporte de los especialistas y los docentes investigadores puestos a pensar.

Es que no somos de los que creen que la investigación debe hacerse silenciosamente entre cuatro paredes. Tenemos otra concepción del quehacer investigativo, cuantimás si se trata de investigar en el complejo campo de las ciencias de la educación. Y no necesariamente por querer involucrarnos en el modelo de investigación-acción, sino aún en el modelo de investigaciones más simples como empezar haciendo investigación bibliográfica hasta llegar a las formas más complejas de hacer investigación teórica, y todas las formas intermedias, complejas y complicadas. Mucho más complicadas cuando las políticas actuales de los estados, por lo menos en Latinoamérica, no es precisamente la de favorecer el quehacer investigativo y de formación de formadores, docentes y no docentes, de las universidades estatales; por aquel principio que parece que pende como espada de Damocles sobre nuestras cabezas que dice más o menos así: "el que quiera educación que se la pague". Nosotros estamos enrolados en otra visión. No queremos caer en una cuestión apocalíptica. A mi me asustan los planteos apocalípticos porque son planteos paralizantes. Felizmente en este seminario, aunque a veces hayamos llegado al borde casi de la parálisis o el pensamiento circular, no ha pasado de contados segundos porque somos hombres y mujeres ejercitados en la lucha que se abre en el plano inetelectual pero también de las acciones inmediatas, cotidianas, de un quahacer apasionante: investigar y educar.

Creo que es esto lo que ha permitido -aunque no hayamos formulado un documento precioso- decir las cosas que dijimos. Tal vez lo anecdótico sea lo que pinta de cuerpo entero nuestro quehacer. La comisión 2, por ejemplo, no trajo nada escrito pero los apuramos un poco y ustedes vieron el resultado: fue de maravillas. Yo les agradezco nuevamente presencia y aporte. Les agradezco por haber venido, por la paciencia que han tenido. Les pido disculpas si algunas veces por nuestro ímpetu vehemente nos hemos salido de madre, pero yo creo que eso hace a la esencia amorosa de que todavía, pese a los malos sueldos, pese a las políticas que no nos favorecen, pese a las dificultades, a los tropiezos, estemos como el soldado de Napoleón cuando dijo: "Sire, tiemblo pero estoy en mi puesto". Muchas gracias y que nos volvamos a ver.