

COLECCIÓN

Documentos de Trabajo

3

La formación de maestros:
Un aporte crítico para el estudio de su complejidad

DANIEL SUAREZ



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

496041

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 Scodellarò

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

PRESENTACION

La colección de Documentos de trabajo, cuyo nuevo ejemplar presentamos, fue lanzada a la luz durante el ciclo académico 1993. El primer conjunto lo integraron cuatro cuadernos destinados, como decíamos, a "hacer conocer un insumo que las más de las veces queda, por múltiples razones, al margen de las posibilidades reales de circular a tiempo para sus lectores potenciales."

Estos Documentos, repetimos, son un material de circulación interna, destinados a ser trabajados por investigadores y docentes. En el caso de que ya lo hubieran sido, brindan la oportunidad de que otros interesados en el tema, los sometan a nuevas perspectivas.

Desde el primer momento hubo que autofinanciarlos. Lo seguimos haciendo. La recomendación de publicarlos es básicamente, responsabilidad de los directores de Planes y Proyectos de investigación. Motivados por la importancia que pudiera adquirir para la formación continua de sus respectivos equipos, donde los jóvenes becarios y principiantes en esta tarea de indagación de "la verdad científica", además de fascinados se transforman en grandes buceadores de bibliografía específica, estos directores hacen de orientadores, de críticos y de maestros. Los Documentos de trabajo, los ayudan en esa triple tarea.

Capital Federal, marzo de 1994
Ovide Menin
Director / IICE

LA FORMACION DE MAESTROS: UN APOORTE CRITICO PARA EL ESTUDIO DE SU COMPLEJIDAD

Daniel Suárez

El objeto de una teoría inteligente de educación es indagar las causas de los conflictos, y después, en lugar de sumarse de un lado a otro, indicar un plan de operaciones, procediendo desde un nivel más hondo y más comprensivo que el representado por las prácticas o ideas de las partes contendientes.

John Dewey

1. EL PROBLEMA DE LA FORMACION DE DOCENTES: ENTRE LA POLITICA Y LA TECNICA.

La relación existente entre los modelos y estrategias de formación-capacitación¹ docente y las prácticas escolares constituye una de las temáticas más recurrentes y controvertidas del debate pedagógico de los últimos años. Cada vez que, en el ámbito de la educación, se hace mención del deterioro de la enseñanza escolar, de las dificultades que ésta manifiesta en la actualidad, la **deficiente y desactualizada preparación profesional y técnica de los maestros** aparece, de manera explícita o implícita, como una de sus causas más significativas.

No obstante este rudimentario consenso, no existe acuerdo entre los teóricos de la educación en la valoración de las potencialidades de estos procesos formativos sistemáticos para

¹ En este trabajo utilizaré indistintamente los términos "formación" y "capacitación", aunque en realidad cada uno de ellos remite a modalidades de educación de docentes diferenciadas, como más adelante se especifica.

capacitar a los futuros docentes en la conducción de procesos de enseñanza-aprendizaje. Aún cuando se verifique una profusa bibliografía sobre el problema de la formación docente², la discusión acerca de la incidencia de ésta sobre el futuro desempeño de los maestros en las prácticas pedagógicas institucionalizadas está lejos de resolverse. Podría suponerse que esto se debe, entre otros motivos, a que el interés manifiesto sobre el tema no ha llegado aún a configurar con precisión un campo de conocimientos específicos que den cuenta de su complejidad y de las múltiples variables que interactúan en su determinación. En efecto; la preocupación sobre el nivel decreciente de la calidad de la formación del magisterio y sobre la ponderación de la eficacia real que las diversas instancias y prácticas de formación profesional y técnica tiene en el futuro trabajo escolar de sus alumnos no ha llegado a constituir un cuerpo teórico lo suficientemente estructurado como para vehicular la definición de un objeto de estudio y para delimitar ámbitos de investigaciones posibles. Las heterogéneas aproximaciones a la problemática han carecido en general de un mínimo esquema conceptual de referencia común, redundando en aportaciones sobre **aspectos parciales** y, en la mayoría de los casos, con una marcada tendencia hacia la formulación de **proposiciones de tipo tecnológico-didáctico**.

² Ver bibliografía específica en el apartado 5 de este trabajo.

Aunque el problema de la eficacia de los sistemas y de las prácticas de enseñanza haya sido abordado desde perspectivas tecnológicas "de caja negra"³, abundantes dentro de la tradición investigativa en el campo de la didáctica y del diseño curricular, la **comprensión crítica** de las condiciones, características, intereses y relaciones que los determinan y definen exige, en términos de José Gimeno Sacristán, un **conocimiento sustantivo, explicativo y totalizante** que dé cuenta de todas sus dimensiones, sentidos e implicancias (Gimeno Sacristán, 1990).

En realidad, para poder entender la lógica interna y el funcionamiento de los mecanismos que garantizan o no la consecución de los objetivos planteados en los planes y programas de formación-capacitación de maestros, mediante la puesta en práctica de diversas estrategias y dispositivos tecnológicos y didácticos, resulta necesario hacer avanzar a la teoría más allá de las consideraciones técnicas o de aquellas que toman en cuenta solamente variables micro-sociales, soslayando el contexto social, político e histórico dentro del cual operan y cobran sentido. Al respecto Popkewitz advierte que:

Es frecuente, que en el campo de la formación del profesorado, el tema de la profesionalización y el de la formación sociocultural [por ejemplo] aparezcan oscurecidos, sobre todo en aras de la eficiencia, la administración o la eficacia. Ahora bien, si no se comprende que los problemas administrativos se dan en contextos de poder y autoridad,

³ Gimeno Sacristán (1990) utiliza el concepto "técnicas de caja negra" para dar cuenta de "esquemas de intervención en la acción" que, si bien "se han mostrado eficientes con una comprobación de orden empírico", no manifiestan una justificación científica de sus supuestos y de los procesos que implican.

resultará imposible examinar los supuestos e implicaciones sociales de las acciones profesionales. La formación del profesorado queda reducida entonces a un simple mecanismo legitimador, y las categorías del currículo, el aprendizaje y la investigación se configuran con pretensiones de objetividad y al margen de toda relación con aspectos políticos. (Popkewitz, 1988)

En las últimas décadas, autores como Giroux, Apple, Ferry, Finkel, Díaz Barriga y Davini⁴, entre muchos otros que se encuadran en posiciones pedagógicas críticas, han comenzado a resaltar el **carácter político de la formación docente** frente a las perspectivas que limitan sus formulaciones a cuestiones técnico-normativas. Sus avances teóricos hablan de una delimitación más comprensiva del objeto de estudio y sugieren una amplia gama de conceptos explicativos que revierten y reubican la consideración técnica de la formación- capacitación de maestros.

Gilles Ferry, por ejemplo, señala que:

La formación de los enseñantes es el lugar de mayor concentración ideológica. Las decisiones que pueden tomarse dentro de este campo tienen consecuencias profundas y a largo plazo sobre la orientación y el funcionamiento de todo el sistema educativo. Estas decisiones no son más que secundariamente decisiones técnicas y organizacionales. Son de antemano políticas, en el doble sentido de una política de educación, que consiste en promover un conjunto de medidas organizadas con metas propiamente educativas, y de una política general que pretenda conformar un cierto tipo de sociedad en relación con un conjunto de fuerzas. (Ferry, 1990)

Es posible afirmar, entonces, que un enfoque teórico más útil para analizar y orientar investigaciones sobre cuestiones relativas a la educación del magisterio tendrá que **articular categorías de orden macro-social a las de orden micro y a los aspectos de índole técnica e instrumental**, para así contribuir

⁴ Ver Bibliografía en el apartado 5 del presente trabajo.

a revelar cómo la subyacente estructura de poder e intereses influyen en las formulaciones programáticas e institucionales.

En un trabajo precedente afirmé al respecto que:

La formación docente aparece, en una necesaria primera mirada, como parte de un proyecto político global, y difícilmente será entendida en sus múltiples dimensiones y consecuencias sobre las prácticas escolares al margen de los propósitos e intereses articulados en torno a tal proyecto. La calidad de la educación de los futuros maestros cobra de esta manera un sentido que no se limita a consideraciones meramente didácticas y técnicas o de organización institucional, sino que se erige en una cuestión de neto corte político (Suárez, 1992).

Sólo considerando a la teoría "como negación de lo obvio" los aportes conceptuales que surjan de ella podrán escapar a la "locura por la metodología", apuntada por Aronowitz para caracterizar la lógica tecnocrática que guía al paradigma dominante en la investigación educativa. Como afirma Saviani, resulta necesario trascender los supuestos "ingenuos" de las posiciones tradicionales que reducen lo que las cosas son a cómo se nos aparecen, ya que

Sabemos que las apariencias no coinciden estrictamente con la realidad y que, generalmente, nos engañan. Comprender esta realidad implica superar las apariencias, implica captar lo que está oculto; esto es lo que justifica el emprendimiento científico. Hacer ciencia es precisamente superar lo aparente y comprender la estructura de lo real que está escondido por detrás de las apariencias (Saviani, 1991).

Esta **actitud crítica de la teoría**, por otra parte, constituye una condición de posibilidad para convertirla en un instrumento válido en la generación de proposiciones sustantivas que orienten la reforma de los sistemas de formación, así como para diseñar, planificar y llevar a cabo estrategias y tecnologías apropiadas a la hora de resolver aspectos críticos de las prácticas institucionales.

La tendencia a la "superprogramación", entendida como el "abandono de toda reflexión acerca la racionalidad de los fines y su sustitución por la racionalidad de los medios" (Finkel, 1987), que manifestaron los abordajes tecnocráticos, ha conducido hacia la circunscripción de la problemática a sus dimensiones administrativas y técnicas, cercenando la posibilidad de re-ubicar teóricamente a la formación de maestros en el contexto multideterminado de los procesos educativos. Como consecuencia de este movimiento, el debate sobre los **finés y objetivos de la formación** se diluyeron o mistificaron en un imperativo tecnológico cuya comprensión quedó desdibujada en función de la eficiencia metodológica.

Será necesario llenar este "vacío" teórico, si se pretende transformar a la teoría en una "guía para la práctica" habilitada para sugerir elementos que redunden en un mejoramiento de la calidad de la enseñanza impartida en las instancias de formación-capacitación pertinentes. Asimismo, esta función asignada a la teoría se traducirá en un beneficio para el propio proceso de producción científica al retroalimentar su búsqueda mediante la permanente "mirada" y contrastación con las condiciones empíricas en las que se desarrollan las estrategias y prácticas de formación-capacitación de maestros, evitando, al mismo tiempo, la construcción de conceptualizaciones "en abstracto", modélicas, prescriptivas, que no tengan en cuenta a los sujetos y a las prácticas "concretos". Se trata, en síntesis, de **producir**

conocimientos críticos "en" y "para" la configuración de prácticas educativas de calidad y no sólo producir saberes "sobre" los aspectos problemáticos que éstas manifiestan (Giroux, 1990).

2. MODELOS Y ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES DE FORMACION DE DOCENTES.

Mediante las reflexiones precedentes se ha intentado remarcar la necesidad de redimensionar la temática de la formación docente como un problema de complejo abordaje teórico. Asimismo se lo ha caracterizado como un problema de índole fundamentalmente política. Para dar cuenta de ello corresponde ahora ensayar una aproximación analítica y crítica a las connotaciones que fue asumiendo -a la luz del proceso de su definición histórica y de su estructuración institucional en instancias educativas especializadas- mediante los diversos modelos dominantes de formación docente.

Utilizo el término "modelo" en el sentido atribuido por Davini, es decir:

como construcción teórico-metodológica y modalidad de acción comprometida con intereses y decisiones de las fuerzas sociales predominantes y configuradas por una determinada comunidad ocupacional. Esto es así porque, lejos de ser un acto neutro, pensar y hacer en la formación de profesores es un acto de compromiso y de filiación social de la comunidad de intelectuales- educadores, plasmada en emprendimientos racionales (Davini, 1991).

Sin embargo, resulta necesario aclarar, como lo hace la autora citada, que cuando se habla de modelos hegemónicos o dominantes en un determinado momento histórico, no significa de modo alguno clausurar la posibilidad de la existencia de

modelos o perspectivas alternativas o de contradicciones al interior del mismo modelo vigente. Por el contrario, estudios e investigaciones recientes en el campo de la historia de la educación (Puiggrós, 1990) han demostrado que lo que provisoriamente denominamos modelo es capaz de contener postulados divergentes y competitivos que, aunque frecuentemente se encuentran mistificados por el "discurso científico" predominante, abren el campo discursivo y posibilitan la emergencia de procesos y prácticas educativas alternativas.

Esto es así porque

La política educativa dominante en una formación social no es exactamente aquella que planifica la clase dominante sino la que es capaz de llevar a cabo en relación al grado de oposición de las fuerzas sociales subalternas (...) la política educativa dominante, es decir aquella que ejecutan los aparatos controlados por el Estado, no agota la totalidad de las prácticas político-educativas ni aún en situaciones de dictadura (Finkel, 1987).

A partir de la delimitación y descripción de los modelos de formación docente dominantes en Argentina, será posible entonces comprender cómo cada corriente de pensamiento y acción pedagógicos caracterizó, cargó de sentido y asignó funciones técnicas al "ser maestro". Por otra parte, la identificación de estos modelos permitirá describir los modos en que se fue connotando el "deber ser" de los docentes primarios, tanto de manera explícita, mediante las formulaciones doctrinarias y las recomendaciones didácticas producidas en cada momento histórico, como implícitamente, a través del diseño y puesta en marcha de las distintas instancias y estrategias institucionales de formación y capacitación.

En otras palabras, lo que para cada modelo significó "ser maestro" intentó traducirse, en un proceso caracterizado por el conflicto y las contradicciones, en un proyecto político-institucional para formar sujetos habilitados para el ejercicio profesional de la docencia y la conducción de la enseñanza, de acuerdo a ciertos principios teóricos y metodológicos y a determinadas normas didácticas no necesariamente articulados de forma orgánica y explícita.

Como argumenta Justa Ezpeleta en un trabajo reciente:

Toda pedagogía desarrolla, como consecuencia de su postulado axiológico, una imagen de maestro: sistemáticamente deduce el transmisor ideal que cada propuesta necesita. De este modo se pretende identificar al buen o al mal maestro, al buen o mal director (...) Este maestro es un modelo, un arquetipo, nunca una persona con anclajes concretos en la realidad, es decir con contradicciones y valores propios más allá de los escolares (Ezpeleta, 1991).

La **imagen de maestro** que se intentó modelar como tipo-guía en cada momento histórico se correlaciona con un determinado mandato político, social y pedagógico para la institución escolar, en el marco de un proyecto educativo integral. Si se pretende explicar el contradictorio proceso de institucionalización de las prácticas de formación del magisterio se tendrá que vincular históricamente los proyectos y estrategias específicos diseñados para su implementación con los objetivos políticos, culturales y tecnológicos de los grupos que protagonizaron su elaboración y puesta en marcha. Asimismo, resultará necesario relacionar sus resultados y consecuencias con aquellos procesos emergentes que dan cuenta de la existencia de espacios alternativos, de lucha o de resistencia.

La necesidad de considerar la **historicidad de los procesos de institucionalización de las prácticas educativas** para poder explicar cómo se configuran en la actualidad dichas prácticas y la dinámica institucional, está magníficamente argumentada en la cita que reproduce Michael Apple en el desarrollo de uno de sus últimos trabajos publicados:

Nuestra comprensión crítica de (...) los desarrollos contemporáneos quedará enriquecida si damos a nuestro análisis un enfoque (...) histórico. Uno de los desarrollos más prometedores de la sociología contemporánea de la educación ha sido el redescubrimiento del poder heurístico de la investigación localizada históricamente. Semejante investigación (...) tiene muchas ventajas. Preserva contra (...) por un lado, una desafortunada tendencia hacia un estructuralismo abstracto, y, por otro lado, de un mundo de conciencia cerrado sobre sí mismo. Y desde un punto de vista más positivo, tiene la ventaja de sensibilizarnos ante los principios y procedimientos dominantes en el pasado, con el fin de revelarnos las modalidades de su reproducción, reconstitución y cambio. Tiene también la ventaja de ejemplificar de una manera concreta y hacer visibles las relaciones entre las estructuras educativas y los procesos de estructuras más amplias de poder, economía y control en períodos de cambio social. Esta ejemplificación y esta revelación pueden proporcionarnos sugestivas hipótesis y útiles modelos en nuestros intentos de clarificación de la forma actual de tales relaciones (Gerald Grace, citado en: Apple, 1989).

En síntesis: los modos cómo se fue concibiendo y ejecutando la educación de los maestros desde las esferas oficiales del gobierno educativo en cada momento histórico constituyen una de las vías de acceso para comprender lo que los grupos que hegemonizaban el discurso pedagógico pensaban debería ser la función social y educativa de la escuela y de los maestros, a los nudos contradictorios y fracturas que estos grupos detentaban en su interior y a las luchas político-pedagógicas, muchas veces veladas por la historia

oficial, que delimitaron y definieron históricamente la preminencia de un modelo de formación sobre otros⁵.

De esta manera, **política educativa, modelos de formación docente, estrategias institucionales y tecnologías didácticas** se articulan como los ejes conceptuales básicos que permiten dar cuenta del complejo tema que nos ocupa. La eficacia que los diversos modelos formativos tuvieron sobre la práctica escolar de los sujetos formados en su seno sólo podrá que entenderse en todas sus implicancias y sentidos, en el marco de un **análisis histórico-crítico** que explique la vinculación entre el mandato político y social adjudicado a la escuela en un momento dado y las funciones sociales y técnicas asignadas e incorporadas por los maestros; entre el rol docente definido al interior de un determinado modelo de formación y las estrategias institucionales y dispositivos didácticos diseñados e implementados para su configuración y entre la definición de lo que se considera como calidad educativa y eficacia y los objetivos políticos de los grupos sociales en disputa.

⁵ Ver: Puiggrós, A. y José, S., "Sobre las alternativas pedagógicas", en Puiggrós, A.; José, S. y Balduzzi, J., *Hacia una pedagogía de la imaginación en América Latina*, Contrapunto, Buenos Aires, 1988.

2.1. MODELOS DE FORMACION DOCENTE EN ARGENTINA.

A lo largo de la historia de la educación pública argentina⁶ es posible identificar al menos tres modelos de formación-capacitación docente:

- a. el **modelo normalista o tradicional**
- b. el **modelo profesionalista tecnocrático o tecnicista**
- c. los **modelos alternativos o críticos**

Considerados como constructos teórico-explicativos, cada modelo constituye un esquema sintético del conjunto de propuestas y respuestas teórico-conceptuales, tecnológicas e instrumentales que, con diverso grado de coherencia doctrinaria y concreción en la realidad, intentaron dar cuenta de la conformación del "maestro ideal" para una cierta escuela, en un momento histórico dado y de acuerdo a una misma matriz ideológico-discursiva.

Sin embargo, y a pesar de corresponder su origen y preminencia a configuraciones socio-históricas diferenciadas, estos modelos articulan en su seno corrientes de pensamiento y acción pedagógicos que mantienen una relativa vigencia en la

⁶ Para un análisis histórico-crítico de los orígenes del sistema escolar público en Argentina, correspondiente al período comprendido entre la puesta en vigencia de la ley 1420 hasta el triunfo electoral del radicalismo en 1916 y focalizado en la educación básica; ver: Puiggrós, Adriana, *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Editorial Galerna, Buenos Aires, 1990.

actualidad como formaciones discursivas habilitadas a la hora de argumentar los pros y los contras de los programas, modalidades y estrategias institucionales de capacitación de maestros. De allí que su breve descripción permitirá delimitar campos de problemas y temáticas comunes o confrontables para el análisis crítico de sus supuestos más salientes.

2.1.1. El modelo normalista: el maestro como figura ejemplar.

La conformación doctrinaria y la difusión de las proposiciones del modelo normalista como programa de acción político-educativa para la formación de maestros primarios giró en torno de la creación y multiplicación de las **escuelas normales** por todo el territorio nacional. En una primera etapa este proceso se encontró íntimamente vinculado al proyecto político-social de **conformación y consolidación del Estado Nacional**, implementado por los grupos encumbrados en el poder durante la segunda mitad del siglo XIX⁷.

En este marco, la escuela y los maestros, indisolublemente ligados a ella, debían cumplir con una **misión de neto corte "civilizatorio"**: integrar y homogeneizar a la dispersa y "bárbara" población del país de acuerdo a los patrones ideológico-culturales y políticos dictados por los grupos dominantes. La función asignada a los docentes primarios

⁷ Para un análisis histórico del proceso de conformación del Estado Nacional argentino, ver: Halperín Donghi, Tulio, **Una nación para el desierto argentino**, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1982. y Oszlak, Oscar, **La formación del estado argentino**, Editorial de Belgrano, Buenos Aires, 1985.

consistió, entonces, en **"formar al ciudadano"** para la Nación que intentaban inaugurar⁸.

Formar ciudadanos demandaba contar con instancias y agentes socializadores calificados, que actuaran sobre las nuevas generaciones de argentinos y que pudiesen adecuarse y sobreponerse a la adversidad que implicaba la puesta en práctica del mandato fundacional mediante su **vocación de servicio, abnegación para el trabajo, neutralidad política y desinterés material**. El **"apostolado docente"** se perfiló de esta manera como un elemento decisivo en la caracterización del **"maestro ideal"** que se delineaba en las escuelas normales de fines y principios de siglo.

La misión socializadora del docente requería asimismo de un tipo de calificación que, si bien tomara en cuenta cuestiones de índole instrumental, tales como el adiestramiento en ciertas técnicas didácticas, acentuara los **rasgos personales y morales** del futuro maestro, modelándolos para conformar un **ejemplo** digno de ser imitado por los alumnos.

Esta figura modélico-ejemplar del docente, que lo ponía en el centro de la actividad pedagógica de la escuela, fue, en principio, esbozada por los aportes teórico-ideológicos del **pensamiento liberal en educación** en estrecha correspondencia

⁸ Para profundizar el análisis de la función "civilizatoria" de la escuela elemental en los orígenes del sistema público de enseñanza, ver: Puiggrós, Adriana, op. cit.; Weinberg, Gregorio, **Modelos educativos en la historia de América Latina**, Ed. Kapelusz-UNESCO, Buenos Aires, 1984. y Tedesco, Juan Carlos, **Educación y sociedad en la Argentina (1880 a 1900)**, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1980.

con la promoción, reglamentación y difusión generalizada de la educación pública, aunque, en realidad, la influencia doctrinaria más significativa del modelo normalista corresponde a la corriente del **positivismo pedagógico**, durante el período comprendido entre 1890 y 1920. Posteriormente, y ya avanzado el presente siglo, el **espiritualismo pedagógico** abonó y recicló sus connotaciones a partir de sus supuestos y proposiciones que, a pesar de ser explícitamente contrarias al materialismo empirista del dogma positivista, compartían con éste el núcleo ideológico del mandato socializador-disciplinador asignado al maestro.

2.1.2. El modelo profesionalista tecnocrático: el maestro como técnico de la educación⁹.

Con la pretensión de diferenciarse de manera explícita de la tradición normalista en lo que respecta a los principios teóricos, metodológicos e instrumentales que orientaban la formación docente, el conjunto de propuestas que conforman el modelo profesionalista tecnocrático se articuló en torno de una precisa estrategia político-institucional: el **proceso de traspaso de la formación del magisterio del nivel medio al nivel superior no universitario de educación** ("terciarización" del magisterio), en el marco de la Reforma Educativa ideada e

⁹ Para profundizar el desarrollo analítico y crítico del modelo profesionalista-tecnocrático, ver: Suárez, Daniel, ob. cit. y Davini, María Cristina, "Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto latinoamericano", en *Revista Argentina de Educación*, N°15, Buenos Aires, 1991.

impulsada por el gobierno de facto del Tte. Gral. Juan C. Onganía, hacia fines de la década de 1960.

Frente a la concepción apostólica que el normalismo intentó imprimir en el "deber ser" de los maestros por casi un siglo, el nuevo modelo enfatizó el **carácter profesional del trabajo docente** y, en consecuencia, la necesidad de implementar una capacitación específica y habilitante en el manejo de técnicas y de conocimientos instrumentales que garantizaran una labor educativa más "eficaz" en las escuelas.

De acuerdo a los dictados generales de la **corriente desarrollista** de pensamiento y acción pedagógicos, en su versión más tecnocrática, y mediante recomendaciones provenientes de la **psicología neoconductista**, la **instrucción programada** y el **modelo de planificación curricular basada en objetivos de conducta mensurables**, el profesionalismo orientó sus esfuerzos hacia la construcción del tipo ideal del **"maestro eficiente"**. Para ello, e imitando los procesos formativos de los técnicos industriales, se establecieron detalladamente las competencias instrumentales que los futuros maestros deberían desarrollar para, una vez insertos en la escuela, implementar secuencias de instrucción que viabilizaran el aprendizaje verificable de ciertos contenidos, destrezas y habilidades por parte de los alumnos. Transmitir conocimientos y capacidades para calificar mano de obra a incorporarse en procesos productivos reconvertidos constituyó el núcleo de la propuesta

pedagógica tecnicista hacia los, ahora "jerarquizados", "profesionales de la educación".

La especificidad tecnológica demandada por el adiestramiento de las más eficientes "maneras de dictar clase" desdibujó la "poco científica" imagen vocacionista planteada por el normalismo. Las características de personalidad de los futuros docentes sólo se tendría en cuenta subsumiéndolas al imperativo de desplegar al máximo las competencias instrumentales de los sujetos en su entrenamiento para ejecutar las normativas y prescripciones técnicas y para administrar los dispositivos didácticos diseñados centralmente en los gabinetes tecno-burocráticos del aparato escolar.

El **mandato tecnocrático** para el trabajo escolar podría resumirse de la siguiente manera: mientras unos -los especialistas, los expertos en programación- se apropian y producen el saber escolar, otros -los maestros, los "técnicos de la educación"- los transmiten en las escuelas, de acuerdo a ciertos patrones normativos y didácticos que tampoco producen. El "saber hacer" de los docentes se limita a la aplicación instrumental de prescripciones didácticas en cada situación escolar. La unidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se fragmenta en secciones diferenciadas y desniveladas, y la percepción y el control del mismo se hacen ininteligibles y externos a sus ejecutores.

2.1.3. Los modelos alternativos o críticos: el docente en el centro del debate.

A partir de la década de 1980, en el contexto de los **procesos de transición democrática** inaugurados en América Latina, autores de la región comenzaron a desarrollar perspectivas teórico-metodológicas que tendieron a resignificar la comprensión y la explicación de los fenómenos educativos institucionalizados a la luz de marcos conceptuales críticos. La problemática de la formación-capacitación docente recibe así nuevos aportes teóricos y es puesta, a partir de esta reconsideración, en el centro del debate pedagógico, sobre todo en aquellos aspectos vinculados al lugar que le cabe al maestro en el proyecto global de **democratización institucional y social**. La función educativa y social asignada al docente, así como las estrategias institucionales privilegiadas para llevar a cabo su calificación profesional y técnica, serán los ejes a través de los cuales los distintos abordajes alternativos de la formación delimitarán sus propuestas y programas de acción y definirán sus notas distintivas.

Davini sostiene en un artículo reciente (1991) que, a pesar de no poder articularse en torno a un único paradigma, este conjunto heterogéneo de perspectivas manifiesta numerosos puntos de contacto que, a pesar de evidenciar diferencias de énfasis, permiten identificar un cuerpo común de preocupaciones:

. la atribución a la escuela de un lugar específico en el proceso de democratización como "mediadora en las transformaciones sociales, es decir en su función política y cultural" y como esfera pública (Giroux, 1990);

. la insistencia en el problema político-pedagógico y la relevancia de la figura del docente en el proceso de democratización escolar y social;

. la centralidad del conocimiento escolar como herramienta de lucha democrática;

. una profunda crítica de las modalidades tradicionales de formación-capacitación docente, sean de corte normalista como de índole tecnocrática; y

. el intento por superar las tesis del reproductivismo y las proposiciones antiescolaristas, si bien muchas de sus contribuciones son críticamente incorporadas a sus marcos de interpretativos y de análisis.

La citada autora, a partir de una revisión analítica de la bibliografía específica, delimita al menos **dos modelos de formación-capacitación de maestros** y, consecuentemente, a dos tipos diferenciados de argumentaciones y estrategias, centradas en visiones distintas sobre el papel de la escuela y los docentes en la transformación social.

a) Un modelo, de **corte histórico-culturalista**, al que denomina "pedagogía crítico-social de los contenidos".

b) Un modelo, de **corte hermenéutico-participativo**, al que atribuye centrar sus fundamentos y propuestas de acción en la modificación de las relaciones de poder en la escuela.

El **primer modelo**¹⁰ adjudica al docente el papel de mediador entre el saber social acumulado y los alumnos que necesitan apropiarse de ese saber para utilizarlo como herramienta de poder en la lucha por la transformación de la sociedad. Esto hace que el dominio de los **contenidos culturales significativos** desde una orientación política de crítica social e histórica se convierta en un requisito indispensable para el proyecto de su formación. Asimismo, su rol como **distribuidor social de esos contenidos** erige a su capacitación en el saber y en el quehacer didácticos en otro de los ejes privilegiados para la educación de los maestros.

Según este modelo la principal contribución de la escuela para acompañar el proceso de democratización consiste en la **instrucción**, considerada como transmisión del saber sistematizado, siempre y cuando el maestro contextualice históricamente su práctica y dinamice su actitud crítica respecto a la significación social de los contenidos que transmite y sobre los métodos que utiliza en consonancia con el conjunto de relaciones sociales vigentes.

¹⁰ El modelo de formación-capacitación docente, basado en la "pedagogía crítico-social de los contenidos" es desarrollado fundamentalmente en Brasil por autores como D. Saviani, C.J. Cury, G.N. de Mello y J.C. Libâneo, entre otros.

La potencialidad política de los **docentes como actores de la transformación escolar** se articula entonces en torno a la **competencia técnica** -científica y didáctica- que puedan desarrollar a partir de la formación-capacitación llevada a cabo en las diversas instancias institucionales orientadas a tal fin.

El acento puesto por los partidarios de este modelo en el problema de la "calidad de la enseñanza" y en la expansión cuantitativa de la escolaridad replantea, aunque en nuevos términos, la cuestión de la eficiencia de los docentes en las prácticas escolares: los maestros contribuirán en la lucha por la democratización escolar en la medida que garanticen un óptimo rendimiento de los alumnos, mediante la transmisión eficaz de contenidos culturales socialmente significativos.

Dentro de esta concepción, el perfil del profesor deseado es aquel que posee un sólido conocimiento sistematizado de su ciencia y que es capaz de estimular al alumno para que pueda reelaborar críticamente ese conocimiento a partir de los recursos intelectuales y culturales de que dispone. Esto es especialmente pensado respecto de los nuevos sectores sociales que acceden a la enseñanza y cuyo universo cultural debe ser integrado en una progresiva apropiación de la ciencia, para volver, luego, a una práctica social transformadora (Davini, 1991).

El **segundo modelo** alternativo de formación docente que, siguiendo a la autora, denominé "hermenéutico- crítico" centra su discurso en reflexiones e investigaciones sobre la práctica de los **maestros** y la cotidianeidad escolar y se origina a partir del acopio y desarrollo de experiencias concretas de capacitación.

El núcleo de la propuesta gira en torno a la **reformulación** de la estructura de poder de la escuela, entendida a la vez

como forma de organización socio-institucional y como estructura internalizada en los educadores. En términos generales, los autores latinoamericanos enmarcados en esta postura^{**} privilegian la modificación de las relaciones sociales que se conforman en el proceso institucional y en la enseñanza como condición de posibilidad para la democratización y transformación radical de la escuela. Entre sus propuestas programáticas, aunque con diferencias de énfasis, establecen la necesidad de revertir el autoritarismo verticalista y burocrático, la tendencia al disciplinamiento, el dogmatismo, la pasividad, la discriminación social, clasista, sexista o étnica, y la competencia individualista y meritocrática, con el convencimiento de que la reformulación de la normativa institucional y legislativa del sistema educativo resulta insuficiente si no es acompañada por una profunda transformación de las prácticas y cotidianeidad escolares y de una resignificación crítica de las representaciones e imágenes de los docentes respecto a su propio trabajo. Lo esencial consiste en modificar, a través de distintos tipos de intervenciones sobre la realidad, los modos de aprendizaje y no sólo los contenidos y métodos, para que los docentes ganen autonomía de acción y de pensamiento críticos, en consonancia

^{**} Entre los que merecen mencionarse a Rodrigo Vera Godoy e Iván Núñez (Chile); Graciela Batallán, Fernando García, María Saleme, Elena Achilli y Raúl Ageno (Argentina); Paolo Nosella, Moarcyr Gadotti y C.R. Brandao (Brasil); A. Furlan y E. Remedi (México); sin pretender agotar el extenso listado y sin pretender desdibujar las diferencias y matices entre los aportes de los autores.

con el propio sentir y el propio actuar, en un proceso activo, socialmente construido y compartido (Davini, 1990).

A nuestro juicio, la normatividad en que se manifiesta la institución escolar, que tiende a hacer todo previsible y calificable y el aislamiento en el que lleva a cabo su tarea, son formas de poder que ahogan toda expresión crítica, de oposición o simple divergencia. Esto favorece la rutina en el trabajo, la inhibición o desperdicio de la capacidad creadora por un lado, y la subordinación, dependencia y exclusión, ya sea entre los docentes o entre los docentes y los alumnos dentro del ámbito escolar, por otro (Batallán, 1983).

Las influencias de la **pedagogía liberadora**, de cuño freiriano, y de la **psicología social**, la **socio-psicología institucional**, la **sociología de los sistemas de poder** y de los **sistemas simbólicos**, la **etnografía escolar**, la **sociología crítica del currículum** y la **psicología profunda** son notables entre los aportes programáticos y las formulaciones teóricas de este modelo.

En Argentina, Graciela Batallán (Batallán et alli, 1980, 1983, 1988, 1991 y 1992) y su equipo vienen desarrollando desde el año 1981 una serie de investigaciones y de "talleres de educadores", orientados a la capacitación operativa de docentes primarios mediante la investigación coparticipada de su práctica, tendientes a iniciar un proceso de resignificación del trabajo docente. El propósito de sus trabajos se centra en la objetivación de la práctica para lograr resignificar y construir su conocimiento y ,desde allí, elaborar las estrategias para la transformación del trabajo docente. Según esta autora, los maestros son "interferidos" como trabajadores intelectuales al tener que transmitir conocimientos elaborados por otros, mediante recursos didáctico-normativos en cuya

producción tampoco participan. El desafío de los talleres consiste en revertir su condición de mero transmisor-ejecutor para que el sector docente se constituya en "sujeto social transformador de la escuela" autoritaria.

Nuestra hipótesis es que la función de transmitir conocimientos propia de la interacción fundamental de la escuela tiene como resultado inintencionado inhibir la creatividad de los alumnos, formándolos como repetidores de un conocimiento creado por otros y de cuyas condiciones de producción no tienen noticia. Frente al desinterés generalizado por el conocimiento que esto provoca, pasan a prevalecer en la escuela las funciones disciplinadoras del trabajo docente, las que terminan constituyéndose en un fin en sí mismo. De ahí que cualquier intento por romper con el autoritarismo en la escuela, sin transformar su función transmisora, a nuestro entender, está destinada al fracaso (Batallán-García; 1992).

Si bien la progresiva construcción conceptual de estos modelos ha contribuido significativamente a la re-ubicación de la problemática de la formación-capacitación docente entre coordenadas teóricas que pretenden dar cuenta de su complejidad, la limitada adherencia socio-institucional con que se llevaron a la práctica sus líneas programáticas explica la dificultad que muestran para revertir y superar los términos del debate emprendido y sostenido hasta la actualidad por la tradición normalista y por los enfoques tecnocrático-profesionalistas. En realidad, lo que esta polémica oculta tras el desacuerdo explícito de sus polos es la urgencia por concebir y articular sistemas y procesos formativos de maestros que, teniendo en cuenta la indispensable capacitación metodológica y técnica para desplegar prácticas pedagógicas de calidad, tiendan a eliminar el autoritarismo y dogmatismo de la escuela y la modelización en abstracto de tipos ideales de

docentes, despojados de toda consideración respecto a las condiciones reales en que desarrollan su trabajo.

La necesidad de reconceptualizar la práctica docente mediante investigaciones que partan de las situaciones estructurales e institucionales de la escuela y que recuperen críticamente "lo que los maestros dicen" acerca de lo son y de su propio quehacer (Achilli, 1988) constituye un punto nodal en la elaboración de estrategias de formación.

En síntesis, aún cuando los modelos críticos evidencien dificultades para concretar sus propuestas programáticas, ofrecen, en conjunto, algunas valiosas **orientaciones para la construcción de una alternativa formativa de maestros** capaz de disputar el lugar hegemónico que comparten el normalismo y el tecnicismo, a saber:

- . La apropiación activa por parte del docente del conocimiento científico y tecnológico de la disciplina de su especialidad.

- . La reelaboración de una "cultura del trabajo docente" que implique, asimismo, una reformulación simbólica del rol docente.

- . El dominio de competencias pedagógico-didácticas acompañadas por una permanente reflexión crítica sobre las condiciones y las prácticas escolares en las que se inscriben.

. La progresiva profesionalización del trabajo docente a partir la asunción de su rol como trabajadores intelectuales.

Sin lugar a dudas, los aportes surgidos desde estas perspectivas abre un abanico de temas sugestivo para la definición de investigaciones específicas y de áreas de estudio que contribuyan a la comprensión y el análisis de las prácticas y la formación de maestros en nuestro medio.

2.2. ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES DE FORMACION DE MAESTROS EN ARGENTINA.

Los modelos anteriormente descritos ofrecen marcos teórico-explicativos útiles para dar sentido a las connotaciones que fue asumiendo la formación de maestros a lo largo de diversos momentos históricos, así como para perfilar la vinculación entre las estrategias tecnológico-organizacionales implementadas y los intereses y proyectos político y sociales de ciertos grupos de poder. Sin embargo, estas construcciones, por su inevitable esquematismo, no agotan el tratamiento de todas las dimensiones y matices que fueron adoptando, en su concreción histórica, las estrategias institucionales generadas a fin de conformar sujetos habilitados para conducir los procesos educativos en las escuelas. La puesta en práctica de estas iniciativas, que se desarrollaron entre coordenadas de tiempo y lugar específicos,

requieren una consideración descriptiva y analítica que, teniendo en cuenta su inserción en contextos socio-políticos determinados, permita iluminar las **características peculiares de su configuración y dinámica**. La utilización de datos empíricos en el proceso de construcción de conocimientos sobre la formación de maestros, dentro de un programa de corte antirreduccionista, se torna en un requisito indispensable para dar cuenta de su compleja estructuración, siempre y cuando se evite el sentido simplista y "crudamente empirista" de la visión a-teórica. Por el contrario, el peligro de los modelos consiste en, por una parte, "ignorar los detalles empíricos como parte de un proceso mayor de justificación y crítica, debilitando el propio argumento" (Apple, 1989) y, por otra, su tendencia hacia determinados mecanicismos reduccionistas, propios de la "teoría de la imposición". Según los principios directrices de este cuerpo conceptual, existe una correspondencia casi absoluta entre los intereses de las clases dominantes, coherentes y concientes de sí mismas y de su función histórica, y las estrategias y aparatos institucionales, igualmente coherentes y funcionales, diseñados con el objeto de satisfacer plenamente esos intereses. La reducción teórica es evidente ya que:

Este tipo de teoría supone con demasiada facilidad que instituciones tales como la escuela sólo contienen en su seno meros homúnculos, marionetas cuyas cuerdas son manejadas por las clases dominantes. Lo que se olvida es que la mayoría de las instituciones no sólo deben su existencia al conflicto, sino que continuamente se ven sacudidas por conflictos (Apple, 1989).

En otras palabras: es probable que los grupos de poder vinculados al gobierno educativo intenten "imponer" sus fundamentos y estrategias; lo que seguramente sucede es que entre éstas y los resultados finales (es decir, las instituciones, los programas y las prácticas escolares) existen siempre mediaciones, resistencias y luchas que desdibujan la pretendida identidad entre dichos intereses y lo que acontece en las instancias institucionales.

No obstante, es posible establecer **cierto correlato entre los modelos históricos de formación de maestros y las estrategias e instancias institucionales implementadas.**

A modo de esquema:

- . Modelo normalistaEscuela Normal
- . Modelo profesionalistaProfesorado de Enseñanza
tecnocrático o tecnicista Primaria (PEP)
- . Modelos alternativos oCurrículum para la formación
críticos de Maestros de Educación
 Básica (MEB)

Con anterioridad a la descripción sintética de las notas que caracterizaron la puesta en marcha de estas instancias institucionales de formación de maestros a lo largo de su desarrollo histórico en Argentina, resulta pertinente **diferenciar las denominadas "formación inicial" y "formación en servicio o continua"**, ya que, si bien en la actualidad se las considera como complementarias, cada una de ellas remite a modalidades de capacitación distintas. Por otro lado, los

diversos modelos de formación entendieron de manera desigual sus posibles articulaciones.

La **formación inicial** aspira a garantizar la **idoneidad profesional básica** que requiere un docente para insertarse en las prácticas educativas institucionalizadas de la escuela. Se refiere a la **iniciación sistemática** en la profesión docente realizada **previamente al desempeño en servicio** de la misma. Pretende brindar una educación teórica y metodológica general, pedagógica y disciplinaria, y una primera experiencia en la práctica docente, otorgando credenciales que habilitan para el ejercicio profesional de la docencia.

La **formación en servicio**, en cambio, consiste en el conjunto de emprendimientos educativos tendientes a **capacitar** a los maestros para el desempeño de nuevas funciones (ascensos, nuevos lineamientos curriculares, etc.), **perfeccionar** sus prácticas pedagógicas en base a nuevos procedimientos didácticos y **actualizar** sus conocimientos disciplinarios **durante el ejercicio profesional de la docencia**. En Argentina, la oferta de actividades de capacitación continua para el magisterio se vio intensificada a partir de la transferencia de los servicios educativos primarios a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires¹². Este proceso se

¹² Para una descripción del proceso de transferencia de los servicios educativos desde el Estado Nacional a las provincias y a la M.C.B.A., ver: Paviglianiti, Norma, Diagnóstico de la administración central de la educación, Ministerio de Educación y Justicia, Buenos Aires, 1989. y Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90, Coquena Grupo Editor, Buenos Aires, 1991.

debió, entre otros motivos, a que cada jurisdicción tuvo que responsabilizarse de la educación básica con maestros formados por instituciones dependientes del Ministerio de Educación de la Nación y al consenso generalizado de que la formación inicial que éstas últimas ofrecían no era suficiente para el desempeño óptimo de prácticas educativas de calidad. Existen en la actualidad diversas experiencias institucionales que dan cuenta de una prolífica y organizada actividad en este sentido. Una de ellas la constituye la Escuela de Capacitación, Perfeccionamiento y Capacitación Docente de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires¹³.

En este trabajo me limitaré a describir a grandes rasgos las estrategias institucionales que se implementaron en nuestro país con el objeto de dar cuenta de la **formación inicial de maestros**.

2.2.1. La Escuela Normal.

La Escuela Normal como institución destinada a enseñar y propagar las normas de la educación surgió en Francia, íntimamente vinculada al **proceso de secularización** iniciado por la revolución burguesa de fines de siglo XVIII, especialmente en lo relativo al **papel del Estado en la difusión y distribución de la cultura y en la formación del ciudadano**

¹³ Para una descripción más detallada y compleja de las diversas modalidades de capacitación de maestros, ver: Lucarelli, Elisa. **La capacitación docente y la descentralización**, Documento de trabajo N° 8, PRODEBAS-PREDE-OEA, Buenos Aires, 1990.

político. La idea de extender la escolaridad a toda la población a través de instituciones estatales, como garantía de la configuración de sujetos habilitados para la vida política, indujo a los nuevos grupos de poder a generar espacios especializados en la preparación ocupacional de los actores que lo llevarían a cabo.

Ahora bien, en Argentina la primera acción concreta para formar maestros tuvo lugar en Buenos Aires en 1825, en relación con las ideas y proyectos reformistas de los independentistas criollos. Respondió a la iniciativa de **Bernardino Rivadavia** y consistió en crear una **escuela normal anexa a la Universidad**, fundada cuatro años antes. Debido a la escasez de maestros y de formadores de maestros, su metodología de enseñanza se basó en la aplicación del **método lancasteriano**. Finalmente, las guerras intestinas consumieron el original esfuerzo escolarista y, en consecuencia, obligaron suspender el proyecto.

Otro intento fue el llevado a cabo en Buenos Aires por **Marcos Sastre** en 1852, al crear la **Escuela Normal Argentina**. Sin embargo, la falta de un plan educativo nacional homogéneo y de un grupo de poder que los impulsara como parte de su programa de acción política y de su sistema de dominación, postergó la posibilidad de implementar los instrumentos que garantizaran la difusión y masificación de la educación pública hasta ya avanzado el siglo XIX.

Es así como sólo a partir del **proceso de consolidación política de la llamada "Generación del 80"** fue posible

formalizar la escolaridad obligatoria y gratuita y, simultáneamente, la formación sistemática de maestros en nuestro país¹⁴.

La primera Escuela Normal, entonces, fue la de **Paraná**, creada por decreto del entonces presidente de la República, **Domingo Faustino Sarmiento**, el 13 de Junio de 1870. La inexistencia en el país de educadores capacitados para formar docentes y sus recuerdos de la experiencia llevada a la práctica por Horace Mann y James Carter en el estado de Massachusetts (EEUU) determinó que constituyera el plantel de formadores con docentes norteamericanos. En un principio sólo fueron cuatro y se enfrentaron a múltiples dificultades, tales como la ausencia de textos en castellano, el idioma mismo, la falta de materiales didácticos y científicos, etc.. A pesar de las múltiples dificultades, la tenacidad educadora de Sarmiento empalmó con el flujo de inmigrantes europeos y con el proyecto político-educativo de los grupos dominantes, lo que facilitó que, en pocos años, las escuelas normales se multiplicaran por todo el territorio nacional. En Octubre de 1875, ahora bajo el cuño de **Nicolás Avellaneda**, se sancionó una ley que facultó a las provincias a crear sus propias escuelas normales. Así, en 1885 (es decir, un años después de promulgada la ley 1420) cada

¹⁴ Para un análisis detallado del proyecto educativo de la Generación del 80, ver: Suárez, Daniel. "Modelos y tendencias político-educativos hegemónicos en la constitución, consolidación y crisis del sistema educativo", Informe de Beca de Investigación, Programación UBACyT, FFyL-UBA, 1989.

provincia contaba, al menos, con un establecimiento dedicado a la formación de maestros.

En sus orígenes, el **plan de estudios** de las escuelas normales estaba previsto para una duración de tres años, iniciándose una vez terminada la escuela primaria. En 1880, los estudios se extendieron a cuatro años, pero en ningún caso su culminación permitía el ingreso directo a la Universidad. Este último aspecto hacía de las Escuelas Normales un circuito educativo distinto del que culminaba con los estudios superiores universitarios, lo que las diferenciaba de los Colegios Nacionales a pesar de que ambas instituciones eran de carácter posprimario. De esta forma, muchos hijos de inmigrantes visualizaron a la **docencia como una instancia de movilidad social ascendente**, a partir de la salida laboral segura y cada vez más prestigiosa que aseguraba.

Como se hizo notar en un apartado anterior, el positivismo, primero, y el espiritualismo filosófico, después, tiñeron con su influencia doctrinaria la identidad normativa de la formación docente en las escuelas normales. No obstante a los numerosos puntos contradictorios y aún de oposición existentes entre ambas perspectivas, una misma matriz las comunica y refuerza en virtud de sus posicionamientos respecto a la educación institucionalizada de maestros: el papel central que atribuyeron a la configuración de su rol como modelo-ejemplar y garantía del proceso de socialización y disciplinamiento llevado a cabo mediante la escuela.

En 1933, motivado por el predominio espiritualista, se modificaron los planes de estudio, priorizando aquellas materias que favorecían la preparación cultural y filosófica de los futuros maestros, en detrimento de las específicamente técnico-profesionales, privilegiadas durante la "era positivista".

Un año después, en 1934, el llamado "**Proyecto Mantovani**" confirmó la tendencia a dar mayor importancia a la reflexión y el estudio sobre los fines de la educación que al entrenamiento en las "recetas metodológicas positivistas". El acento de la formación pasó de puntualizar el "cómo" enseñar al "qué" y "para qué" de la función y del rol docente. La reforma proponía la articulación de dos ciclos:

- . uno inferior, de cuatro años de duración, abocado a la preparación cultural y filosófica general de los alumnos;
- . otro superior o de especialización profesional, de dos años, dirigido a brindar herramientas pedagógicas y técnicas específicas de la docencia.

En el año 1838, el proyecto frustrado de Juan Mantovani fue retomado por el ministro de educación Coll, pero la reforma de las Escuelas Normales recién se dio en 1941. Se realizó en base a los dos ciclos diferenciados, aunque para el primero sólo se estipularon tres años, de forma tal de permitir su articulación con el ciclo básico del bachillerato.

A pesar de las críticas que durante un siglo acumuló el normalismo por su excesivo formalismo y el marcado

esclerosamiento académico de sus contenidos y metodología, los intentos de reforma no fueron sustantivos hasta 1968, año en que se traslada la formación de maestros al nivel terciario.

2.2.2. El Profesorado de Enseñanza Primaria (PEP).

La transferencia de la preparación de los maestros del nivel medio al nivel terciario del sistema educativo ("**terciarización**" de la formación docente) se dio en el marco de una tendencia mundial hacia la búsqueda de la "**profesionalización**" del trabajo docente. Si bien este movimiento adquirió matices peculiares en cada contexto nacional y regional, puede ser caracterizado por las notas y los principios generales del **modelo desarrollista en educación** y, particularmente, por los del "**profesionalismo tecnocrático**"¹⁶. El supuesto básico de este enfoque político-educativo -denominado corrientemente "ilusión desarrollista" y vinculado en principio con la búsqueda de eficiencia en los procesos productivos- consistió en creer que la **optimización de la calificación de los recursos humanos** influiría positiva y directamente en la productividad y la efectividad de las prácticas laborales. En términos educacionales la fórmula se tradujo de la siguiente manera: la "**jerarquización**" y la "**tecnificación**" de la formación-capacitación de los maestros

¹⁶ Ver: Punto 2.1.2. del presente trabajo. Para profundizar su caracterización, ver: Suárez, Daniel, "Normalismo, profesionalismo y formación docente. Notas para un debate inconcluso", Buenos Aires, 1992.

significaría un aumento sustantivo de la calidad y de la eficiencia de la enseñanza en la escuela primaria.

En Argentina, el proceso de "terciarización" se dio en el marco político de la **"Reforma Educativa"**¹⁷ ideada e impulsada por los planteles tecno-burocráticos de la autodenominada "Revolución Argentina" (1968-1973), capitaneada por el gobierno de facto del Tte. Gral. Onganía. El programa educativo oficial de la Reforma estuvo orientado a reformular de raíz el sistema público de enseñanza en todos sus niveles y modalidades y podría resumirse en el siguiente **conjunto de medidas** globales:

- . Adjudicación a la función del Estado el carácter de supletorio o subsidiario en materia educativa. Marcada tendencia hacia la privatización de la oferta de servicios educativos.
- . Transferencia de las escuelas primarias nacionales a las respectivas jurisdicciones provinciales.
- . Reestructuración organizativa y curricular del sistema de educación (niveles elemental, intermedio y medio). Reducción de los años de obligatoriedad escolar.
- . Traspaso de la formación inicial del magisterio del nivel medio (escuelas normales) al nivel superior no

¹⁷ Para un análisis más detallado de la autodenominada "Reforma Educativa", ver: Braslavsky, Cecilia, *La educación argentina, 1955-1980*, El país de los argentinos, N°191-CEAL, Buenos Aires, 1980.; Cuello, H. y Mateo, F., "Un discurso ideológico transaccional: los objetivos de la política educativa de la 'revolución argentina'", en *Revista Los Libros*, N°31, Buenos Aires, 1973. y Suárez, Daniel, "La 'Reforma Educativa' y el proceso de unificación gremial docente. 1968-1973". Informe del Proyecto de Investigación "El trabajo docente en Argentina. Significación social y lucha gremial". Programación UBACyT 1987-1988. Universidad de Buenos Aires.

universitario (creación de los Institutos Superiores de Formación Docente - Profesorados de Enseñanza Primaria).

Otro de los rasgos que caracterizó el contexto socio-político de la "terciarización" fue la **creciente movilización de los docentes**, que culminó con la unificación gremial del sector en C.T.E.R.A., en 1973. Un documento gremial que intenta dar cuenta de este proceso es claro respecto a cómo vivieron los docentes la Reforma:

En junio de 1966 se produce un nuevo golpe militar que instaura una política educacional contraria al sentir de los docentes y de la mayoría de la población, pues avasalla el Estatuto [del Docente Ley 14.473] y las grandes leyes de la educación argentina. En 1969, siendo Secretario de Educación el Dr. Astigueta, se elabora un Proyecto de Ley Orgánica, y sus sucesores en el Ministerio de Cultura y Educación, creado en reemplazo de la antigua Secretaría, los Dres. Perez Guilhou y Cantini, promueven la reforma del sistema educativo argentino. (...) El carácter inconsulto y antipopular de la proyectada Ley y de la Reforma Educativa Oficial provocó la oposición activa del conjunto de la población (C.T.E.R.A., 1983).

Lo cierto fue que en 1968 se eliminó la formación de los maestros en las escuelas normales de todo el país. En su reemplazo se crearon los **Profesorados de Enseñanza Primaria** (originalmente llamados Profesorados de Enseñanza Elemental) en el nivel superior no universitario del sistema educativo. Estas instancias institucionales tendrían como misión formar a los ahora "**profesionales de la educación**", haciendo hincapié en la **índole técnica** que se pretendía imprimir al trabajo docente. En el Anteproyecto de Formación Docente, elaborado en el año 1969 por la Secretaría de Estado de Cultura y Educación (Ministerio del Interior) con colaboración técnica de la Oficina Sectorial de Desarrollo (O.S.D.E.), se enumeran los

objetivos generales propuestos para estas instancias institucionales:

1. Jerarquizar la profesión docente.
2. Integrar el sistema de formación docente en el proceso general de planificación de la educación.
(...)
4. Lograr la profesionalización del docente, separando los estudios de formación general de la capacitación profesional e intensificando y ampliando la experiencia directa de la vida escolar y la práctica de la enseñanza.
(...)
6. Acentuar la formación moral que la profesión exige.
(...)
10. Trasladar la decisión vocacional de los 14 a los 17 o 18 años y al mismo tiempo elevar la edad de egreso del maestro.
(...)
12. Convertir el proceso de perfeccionamiento docente en un proceso de educación permanente.
13. Estructurar el currículum partiendo de un núcleo de ciencias fundamentales que posibiliten el dominio de los conocimientos y de las técnicas generales propias de la problemática educativa, y que sirvan de estímulo para aspirar a integrar la formación básica con nuevas y variadas especializaciones docentes.

Los alumnos que estaban habilitados para ingresar en los PEP eran aquellos egresados de los Bachilleratos con Orientación Docente de las escuelas normales, o bien del resto de las modalidades de enseñanza media. El diseño del **plan de estudios** contemplaba el cursado anual de materias durante dos (2) ciclos, a saber:

- 1er. Año: Lengua; Matemática; Psicología Evolutiva; Teoría de la Educación; Organización y Administración Escolar; Taller Didáctico; Planeamiento, Conducción y Evaluación de los Aprendizajes; Historia y Política de la Educación y Seminario de la Realidad Social, Cultural y Económica de la Región.

- 2do. Año: Lengua y su Didáctica; Matemática y su Didáctica; Ciencias Físico-Químicas y su Didáctica; Estudios Sociales y su Didáctica; Biología y su Didáctica; Educación Física y su Didáctica; Música y su Didáctica; Educación Física y su Didáctica; Plástica y su Didáctica; Seminario de la Educación de Adultos y Ética y Deontología Profesional.

Además, los alumnos de los PEP debían acreditar actividades de aprendizaje supervisados y evaluados por los **Departamentos de Aplicación**, durante un cuatrimestre y una vez finalizados los dos años de estudio. Estas actividades estaban comprendidas en **Períodos de Observación, Prácticas y Residencias**.

Si bien a lo largo de la historia de los PEP no se registraron modificaciones significativas en su estructura, se introdujeron algunas modificaciones organizativas -como la integración de los PEP a las escuelas normales en 1973- y curriculares, centradas en cambios en los planes de estudio y limitadas a la supresión o agregado de materias.

El traspaso de la formación docente al nivel terciario fue receptora de muchas críticas desde el momento mismo de su implementación. Algunas focalizan su ataque en los aspectos curriculares y formativos de los PEP, otros en los resultados cuantitativos y cualitativos de su propuesta pedagógica y de su diseño organizacional. Por ejemplo, en un trabajo que intenta sistematizar y analizar los principios y resultados de

una experiencia de reforma curricular de la formación de maestros, se afirma lo siguiente:

La principal objeción que puede formularse [a los PEP] es la atomización que sufre la formación docente, dada por la existencia de materias de corte pedagógico, psicológico y didáctico desvinculadas entre sí; conjuntamente con una práctica convencional de la enseñanza, desplazada hacia la última etapa de la carrera y frecuentemente inadecuada a las características reales de la escuela primaria y su contexto socioeconómico, cultural y regional (Botte, Menin et alli.; 1991).

En otro trabajo que intenta revisar los aspectos críticos de la escuela elemental también se formulan críticas a esta modalidad de formación docente:

Como se sabe, hace ya más de una década se reformó el sistema de formación docente de nivel primario elevando su ubicación a nivel terciario. Hasta el momento no se ha realizado ninguna evaluación de sus resultados en términos de calidad del docente. Los indicios recogidos en investigaciones muy parciales sugieren incluso que los maestros normalistas logran mayores resultados que los restantes. Otros estudios de nivel más general señalan con mayor precisión algunos elementos curriculares que explicarían este descenso en la calidad técnica de los nuevos docentes. Berta Braslavsky por ejemplo, sostiene que la elevación a nivel terciario fue concomitante con el abandono de la formación didáctica especial (...) Parecería incluso que la formación del docente no responde a criterios que lo ayuden a un desempeño laboral creativo (Aguerrondo, 1987) .

2.2.3. El Currículum para la formación de Maestros de Educación Básica (MEB).

La "modificación estructural del currículum vigente" para la formación de maestros impulsada por el MEB tuvo origen en el marco de **proceso de transición democrática** inaugurada por el gobierno de Raúl Alfonsín, a partir de la Resolución Ministerial N° 530, del 11 de Abril de 1988¹⁸. Su desarrollo fue programado para realizarse en tres (3) etapas. En la primera, su extensión alcanzaría a 25 Escuelas Normales

¹⁸ En Botte, E., Menin, O. et alli. **Una experiencia innovadora en la formación de docentes: Argentina 1987-1989**, Documento de Trabajo N° 7, PRODEBAS-PREDE-OEA, Buenos Aires, 1991. se relata con detalle la reforma curricular emprendida por la Dirección de Educación de Adultos del Ministerio de Educación y Justicia.

Superiores que se plegaran voluntariamente a la reforma; en la segunda, se preveía la incorporación de otras 75 y, finalmente, la de la totalidad del sistema de formación. Estas Escuelas serían transferidas sucesivamente a la jurisdicción de la Dirección Nacional de Educación Superior del Ministerio, instancia encargada de llevar a cabo el proyecto. Sin embargo, la experiencia quedó trunca en la segunda fase, al producirse el recambio presidencial, en 1989.

El encuadre del MEB, según la mencionada Resolución, se basó "en los antecedentes teórico metodológicos de una concepción democrática del quehacer educacional". Apoyó el contenido de su propuesta programática un minucioso cuestionamiento de la modalidad institucional y curricular adoptada por la formación de maestros en oportunidad de transferirse al nivel terciario del sistema educativo (PEP). Para ello se recuperaron las **críticas** formuladas por numerosos especialistas y se explicitaron las propias, de acuerdo a tres ejes centrales: "crítica a la institución, supuesto continente", "critica al currículo académico, en cuanto proyecto político, científico y técnico fuera de órbita" y "crítica al actual sistema de relaciones de transmisión de conocimientos".

El MEB se propuso como una estrategia curricular alternativa para

Restituir al sistema una institución con identidad propia que se constituya en un continente de los intereses y las necesidades de los jóvenes con disposición para educar (...) capaz de transformar el carácter verticalista y autoritario de la gestión por otra de naturaleza

democrática, donde la participación del grupo en la tarea de planificación y acción en sentido amplio sea auténtico y se ejecute sin ambages (Resolución Ministerial N°530/88).

Una de las medidas adoptadas en este sentido fue la de reemplazar el sistema tradicional de gobierno unipersonal asumido verticalmente por los rectores de cada establecimiento por el **co-gobierno** ejercido por representantes de los profesores, alumnos y comunidad, elegidos democráticamente por dos años para integrar el Consejo Directivo de cada escuela.

Otra de las modificaciones sustantivas introducidas por el MEB fue la de hacer "**regionalizable**" su plan de estudios, otorgando "la libertad para la reconstrucción permanente del modelo, los contenidos y los métodos". Para ello se diseñó un modelo, de "**carácter semiestructurado**", conformado por **cinco** (5) **Áreas Curriculares**: una central, de las Ciencias de la Educación, y otras subsidiarias, de las Ciencias del Lenguaje, de las Ciencias Sociales, de las Ciencias Naturales y de la Ciencia Matemática. Cada área, a su vez, estaba constituida por un **sistema de módulos** articulados por un número variable de **unidades didácticas**, siendo éstas las que permitirían la adecuación inmediata del currículo "a los requerimientos locales y a las necesidades históricas". La **duración** del plan de estudios fue proyectado para cuatro (4) años, comenzando el primero una vez finalizado el ciclo básico de la enseñanza media, de tres (3) años. Según el documento, los ingresantes al MEB tendrían que asistir a las actividades del **Programa de Información y Orientación**, de realización previa al cursado de

los módulos, durante los meses de diciembre y marzo. Posteriormente, desarrollarían las actividades académicas previstas en cada una de las Areas Curriculares, durante tres (3) años en las subsidiarias y cuatro (4) en la central, para finalizar su experiencia de formación mediante **Residencias Docentes** (en investigación, en instituciones educativas formales y no formales), articuladas con el Area de las Ciencias de la Educación en el último año de la cursada. Lo que se pretendía mediante esta experiencia era vehicular y profundizar la **formación teórico-práctica** de los futuros maestros, o en palabras propias de los redactores de la reforma

que en esta área clave [Ciencias de la Educación] el estudiante de magisterio inicie desde temprano un contacto con la realidad institucional y cuente con un espacio concreto para analizar y reflexionar a la luz de la teoría, lo visto y oído, para avanzar paulatinamente por niveles de complejidad, hasta llegar al tiempo de la residencia donde la práctica de la docencia sea integral y substantiva (Resolución Ministerial N°530/88).

Simultáneamente al cursado de los módulos, el alumno realizaría tres (3) **Talleres** cuatrimestrales, organizados de acuerdo con la demanda de los propios estudiantes y del medio socio-cultural donde se inserte la institución, y **Actividades de Espacio y Tiempo Libres**, autoorganizados y autogestionados, sin la intervención directa de docentes, con el objeto de estimular "la capacidad de organización de los estudiantes".

Por otra parte, el MEB intentó modificar el "tradicional esquema de transmitir los conocimientos, expositivamente" que endilgaban sus críticas a los PEP, ya que -según sus redactores- esta modalidad "no permite, sino muy excepcionalmente, la reconstrucción crítica del saber por

cuanto éste viene codificado de tal modo que no queda más recurso que introyectarlo". Lo hizo mediante la postulación de "la investigación como método fundamental del aprendizaje" y como plataforma sobre la que sustentar "nuevos espacios que permitan la práctica real de un nuevo sistema de producción de conocimientos".

Si bien el conjunto de cambios que propuso el nuevo Currículum para la formación de Maestros de Educación Básica constituyó un aporte significativo desde la perspectiva de la adecuación de la moderna teoría pedagógica a la formulación de políticas en materia de educación de docentes, lo efímero de su existencia no ha permitido evaluar cuantitativa y cualitativamente sus resultados.

3. ALGUNOS ELEMENTOS CRITICOS DE LA FORMACION DE MAESTROS.

En los apartados precedentes he intentado presentar algunas herramientas conceptuales con el objeto de contribuir a la comprensión de la problemática planteada por la formación de maestros, mediante el uso de variables de orden político. Lo hice apoyándome en argumentos e investigaciones llevadas a cabo recientemente por teóricos críticos de la educación. Advertí que tal consideración suponía redefinir los términos a través de los cuales fue tratada tradicionalmente, es decir, por medio de variables de índole micro-social que recortaban aspectos determinantes en la configuración de las prácticas de

formación, o bien a partir de perspectivas meramente técnico-didácticas en sus versiones más instrumentalistas y eficientistas. Para ello explicité lo que a mi entender son los supuestos y notas más significativas de los modelos teórico-ideológicos que respaldaron doctrinariamente y dieron sentido a las distintas estrategias implementadas desde los grupos de poder para educar a los docentes primarios en determinados contextos socio-históricos de Argentina. Por otra parte, describí sintéticamente los lineamientos programáticos centrales de las distintas modalidades institucionales que se encargaron de la formación inicial del magisterio en nuestro país, señalando una relativa concordancia con esos modelos. Aclaré, asimismo, que tal correspondencia era parcial y que estaba mediada por la capacidad de presión, lucha y resistencia de los sujetos y sectores sociales involucrados.

En este punto corresponde retomar el problema de la educación de los maestros mediante un abordaje que comprenda -y permita aproximarnos críticamente a- las múltiples dimensiones que configuran la complejidad de su estudio y que, al mismo tiempo, delimite ámbitos de interés teórico para el desarrollo de investigaciones futuras. Para ordenar el análisis me basaré en los aportes realizados por autores que se han preocupado por reflexionar sobre el tema en los últimos años. Todos ellos, aunque por motivos diversos, coinciden en el diagnóstico de que la preparación recibida por los futuros maestros en las instituciones formales especializadas resulta

insuficiente para el desarrollo de prácticas pedagógicas de calidad.

Estudios cualitativos orientados a caracterizar la práctica docente desde los propios saberes de los maestros califican la formación profesional que reciben en instituciones formales como **"inconclusa"** y poco especializada en las áreas de conocimiento con las que deberá trabajar frente al grado, remarcando sus limitaciones tanto en lo teórico como en lo metodológico. Atribuyen a este déficit gran parte de las "carencias" a las que los docentes se enfrentan al intentar resolver cuestiones tanto de contenido temático como de manejo metodológico en el desarrollo del currículum. La consecuencia inmediata de esta precaria situación -concluyen- es una marcada tendencia hacia la **"autodesvalorización"** como trabajadores intelectuales y hacia la enajenación de las condiciones y del proceso de producción del conocimiento elaborado.

La formación inconclusa que como profesional tiene el maestro lo lleva a la desvalorización del propio saber, del saber de sus compañeros o a que no sea considerado -en lo referente a sus propuestas en relación al conocimiento- por el personal directivo. La autoridad del saber está colocada en "otros", externos al maestro; está en los "especialistas", los "teóricos", a quienes compete, por otra parte, construir conocimiento repitiéndose el círculo de la disociación (Achilli, 1988).

Otras críticas enfatizan la **poca flexibilidad** que manifiesta el sistema de formación de maestros, sobre todo en aquellos aspectos que determinan su articulación con las exigencias sociales y técnicas del desempeño profesional de sus egresados. Juan Carlos Tedesco, en un trabajo preparado en 1987 como insumo para el Congreso Pedagógico Nacional, señala la

"evidente contradicción entre el carácter uniforme de la formación y la significativa heterogeneidad de exigencias para el desempeño de acuerdo a las diferentes poblaciones a ser atendidas" (Tedesco, 1987). Sin lugar a dudas este punto es altamente controvertido, ya que en el diseño de todo proyecto de formación docente se incluyen, aunque sea de manera implícita, determinados mandatos sobre el rol que deberán asumir los maestros una vez terminado su proceso formativo y lanzados a la "vida escolar". Cuando este mandato contiene elementos muy contradictorios y no coincide con las condiciones materiales, sociales y técnicas, en las cuales se va a desempeñar el rol, es posible concluir que el proyecto político-educativo que lo contiene y le da sentido ha perdido vigencia y que, en el mismo movimiento, el consenso sobre el debe ser del docente se ha diluido, desdibujando el proyecto de su formación.

María Burnichón de Saleme abona algunas reflexiones referidas al lugar altamente conflictivo en donde el maestro deberá desenvolverse profesionalmente:

Pensar el rol que se le asigna al docente, remite al análisis de los objetivos institucionales y de las condiciones socio-económicas, políticas y culturales de nuestro país, pues en ambos encontraremos las razones de esos "cómo son, cómo deben ser, y que hay que hacer con ellos". Nuestra propuesta de trabajo nos lleva más allá de marcar la dicotomía entre el "deber ser" del docente y el docente real en la precariedad e inestabilidad de su vida profesional (...). El docente es en gran medida tributario de la sociedad que lo conforma, pero, en tanto se reconoce como profesional en el campo específico de la educación, siente que debe una respuesta constructiva, crítica y fundada: debe ofrecer propuestas creadoras y compartir la responsabilidad de las acciones. Además el docente se reconoce como un trabajador cuyo ámbito de desempeño se sitúa en el cruce de dos ejes: por un lado el del alumno para quien se construye un proyecto educativo y por otro lado, el de la sociedad que reclama, en unos casos, la formación de un sujeto que favorezca sus expectativas o, en otros, que preserve su status quo (Saleme, 1987).

Todo parece indicar que la **vida cotidiana de las escuelas** -a pesar de la normativa que intenta regirla y homogeneizarla- presenta diferentes condiciones de trabajo a los maestros y que, por su particular articulación con diversos elementos de la sociedad civil, está mucho **más expuesta al cambio** que las instituciones dedicadas a la formación de docentes. Por ejemplo, las transformaciones estructurales operadas en el subsistema escolar primario, a partir de la notable expansión cuantitativa de la escolaridad elemental, han redefinido considerablemente los términos en que se estableció originalmente la relación docente-alumno. Esta reformulación de la relación pedagógica trajo aparejada nuevas expectativas sobre lo que un maestro debería hacer con el grupo de alumnos, trastrocando las condiciones iniciales de su desempeño, sin implicar, en principio, un paralelo reajuste de los programas educativos orientados a formarlos como docentes. Justa Ezpeleta, en un trabajo publicado en 1991, ha remarcado el alcance de estas mutaciones al sostener que

el quehacer docente ha sufrido transformaciones cuantitativas y cualitativas, materiales y técnicas, como consecuencia de la extensión del servicio en tanto que la administración persiste en su antigua tendencia de tratar al maestro y a la estructura de la escuela como elementos constantes e invariantes (...) los maestros, a la vez, debieron forzar sus tradicionales estilos de trabajo e incorporar la nueva realidad de alumnos y escuela, sin que en su formación y en el conjunto de su quehacer en la escuela se hubieran generado nuevos criterios técnico-profesionales (Ezpeleta, 1991).

Algunos autores llegan a **relativizar incluso la eficacia de todo proceso de formación sistemática frente al vigor del aprendizaje de lo que debe ser y hacer un maestro que realizan los sujetos a lo largo de su experiencia sostenida dentro de distintas instituciones educativas.**

Elsie Rockwell, al introducirnos en una compilación de textos referidos al "ser maestro", afirma:

Frecuentemente se ha dicho que el maestro se hace, realmente, en la práctica; que la experiencia es indispensable para poder llegar a compartir aquellos conocimientos profesionales propios del magisterio. Se afirma que hay poca relación entre lo que el maestro recibe en su formación profesional y las exigencias del trabajo real, y que es más bien la pertenencia al magisterio lo que conforma implícitamente concepciones y valores comunes que identifican a los maestros. Este proceso -denominado socialización por algunos autores- de hecho parece remontarse a los primeros años escolares de quienes llegan a ser maestros; abarca su formación especial en la normal o la universidad, y se extiende a lo largo de los años de servicio (...) Así, quienes llegan a ser maestros se han apropiado en el transcurso de su escolarización de los valores, los conocimientos considerados legítimos y las formas de relación características de la escuela (Rockwell, 1985).

Estos argumentos son similares a los que esgrime José Gimeno Sacristán¹⁹ cuando opina que el **modelo deductivo** de la formación docente -es decir, "aquél que da ideas para su aplicación en la práctica"- está en crisis, poniendo en tela de juicio sus instituciones, sus currícula, etc.. Según su opinión, la "profesionalidad del profesorado se forma en la práctica, en las condiciones institucionales, en las

¹⁹ Conferencia ofrecida en el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación en Abril de 1988.

condiciones de desarrollo del currículo por socialización profesional" e, inexorablemente, "por más que mejoremos la formación inicial siempre será una formación alejada de la práctica, siempre será una formación en la cual el compromiso de la teoría, la acción, el currículo, la sociedad, etc. no se ven plenamente reflejados (...) porque no es lo mismo formar para la práctica que estar en la práctica y ver las necesidades que ésta plantea".

En este sentido, aunque atemperando sus conclusiones, otros autores sostienen que la supuesta "discontinuidad entre la formación docente y la realidad de la práctica docente" no es tan "dramática" como suele afirmarse y que, si bien el trayecto individual del maestro por el sistema educativo involucra ajustes a las diversas situaciones, éstos no se diferencian sustantivamente de los quiebres biográficos experimentados al ingresar en otros ámbitos profesionales e, incluso, de los sufridos en el paso de un nivel a otro en el interior del sistema. Sugieren que los maestros aprenden a serlo, más que por los contenidos explícitos del currículum oficial, mediante la **apropiación de los contenidos implícitos del "currículum oculto"** y del sentido común que atraviesan, sin demasiadas contradicciones, toda su experiencia formativa, tanto en el sistema de enseñanza formal como fuera de él. En este sentido -continúan- la idea de que los maestros se "re-socializan" durante su preparación profesional o dentro de la

"realidad" del aula es errónea, ya que "en esencia es una realidad que nunca dejaron". Por el contrario concluyen que

El hecho de estar expuestos continuamente a ese currículum oculto de la escuela, a sus prácticas y a los presupuestos del sentido común que las justifican, constituye la parte medular de la socialización del maestro (...) en este proceso, los efectos formativos de la experiencia que tuvo el maestro como alumno de la escuela básica (...) se combinan con los efectos de la experiencia que tiene durante la formación como docente (Mardle y Walker, 1982).

Por su parte, Araceli de Tezanos, en el informe final de la investigación referida a "La efectividad del maestro: estudio sobre sus orígenes en la Escuela Normal", realizada en Colombia²⁰, afirma que la forma en que los docentes primarios aprenden a serlo no está sustentada tanto en las diversas concepciones pedagógicas que se transmiten en las instituciones de formación (en el caso colombiano, en las Escuelas Normales), como, más bien, en "las formas regularizadas de desarrollar una lección", internalizadas desde la infancia por los futuros maestros. Esta afirmación se apoya en la comprobación de que "las maneras de dictar clase" en las escuelas normales colombianas no sólo son similares a las de las escuelas primarias en los aspectos formales, sino también en aspectos esenciales. Es decir: el proceso al que los alumnos de magisterio están sometidos es "un aprendizaje por reiteración sistemática de una forma regularizada de desarrollar lecciones", que es empleada más allá de los temas tratados en las mismas o del origen y de las disciplinas que conforman el

²⁰ Para consultar una síntesis del mencionado informe final, ver: De Tezanos, Araceli, "Acerca de la formación de maestros para la escuela primaria", en *Dialogando*, N°10, Santiago de Chile, 1985.

plan de estudios y que provoca en ellos un "proceso reminiscente" hacia el "modelo de maestro" que vivenciaron a lo largo de su paso por la escuela.

Aunque el conjunto de elementos críticos apuntados hasta aquí no sea exhaustivo, permite configurar un panorama inicial acerca de los múltiples aspectos a tener en cuenta para el análisis de la problemática planteada por la formación de maestros. En lo que sigue de este trabajo presentaré algunos ejes que, a mi juicio, contribuyen a su elucidación.

4. EJES PARA EL ANALISIS CRITICO DE LA FORMACION DE MAESTROS.

Gilles Ferry, en su libro "El trayecto de la formación" (1990), ha formulado una serie de **recomendaciones** que, a su entender, permitirían orientar la reforma progresiva de los sistemas de formación de maestros, en función de tematizar las **insuficiencias** que manifiestan sus instituciones y de contribuir a superar las **limitaciones** de los modelos teórico-ideológicos que las sustentan. Estas proposiciones surgieron a partir del análisis de las transformaciones que, de manera continua, afectan la función social y pedagógica de la escuela y, consecuentemente, el rol prescripto a los maestros. Según se interpreta de la lectura, el propósito de esta enumeración consiste en **delimitar campos de acción y de reflexión programática generales** que, más allá de los contextos

nacionales y de las concepciones presentes, configuren ámbitos de intervenciones posibles.

Las recomendaciones planteadas por Ferry son las siguientes:

- a. "necesidad de redefinir los objetivos de la formación";
- b. "necesidad de articular formación inicial con formación continua";
- c. "[necesidad] de equilibrar formación científica y formación profesional";
- d. "[necesidad] de ampliar la formación pedagógica a una formación profesional que contemple aspectos de las relaciones cooperativas e institucionales";
- e. "[necesidad] de iniciación a las nuevas tecnologías y metodologías (particularmente las de evaluación); y
- f. "[necesidad de estrechar] las relaciones entre teoría y la práctica (en particular por un sistema de alternancia)".

Ahora bien, estas proposiciones, aún cuando hayan sido formuladas como posibles líneas de acción reformista, permiten configurar algunos **ejes analíticos** que vehiculicen la definición de áreas de interés para el diseño y desarrollo de futuras investigaciones empíricas y estudios teóricos asentados en las peculiaridades contextuales e ideosincráticas de los sistemas de educación de maestros. En efecto, el análisis crítico de las notas que, como resultado de su concreción

histórica, caracterizan a las distintas estrategias institucionales implementadas a nivel regional y local requieren un tratamiento particular que trasciende, aunque no excluye, la consideración global ofrecida por Ferry. Asimismo, demanda la articulación de un discurso teórico que abandone, al menos en principio, los enunciados meramente desiderativos con el fin de abrir al máximo el abanico de posibilidades para la construcción de conocimientos críticos y sustantivos sobre los sistemas y modelos de formación de maestros, para luego contribuir a la formulación de propuestas programáticas superadoras.

Considerando el conjunto de las recomendaciones, la primera ("**necesidad de redefinir los objetivos de la formación**") es la que concentra con mayor densidad los problemas surgidos a partir de la **definición política e ideológica de los fines de la educación** y la que, a partir de allí, va a determinar el sentido y los alcances de las restantes. Supone la confrontación de proyectos político-educativos que intentan delinear las funciones sociales y pedagógicas del maestro y del sistema de enseñanza pública en su totalidad, en el marco de una determinada modelización de la sociedad y de relaciones entre los hombres. En otras palabras: implica tener en cuenta procesos de construcción hegemónica, es decir, de lucha ideológica entre sectores sociales que, con intereses y programas de acción diferenciados, pugnan por garantizar y legitimar su preminencia

en la determinación de lo que debe ser y hacia dónde se debe orientar la escuela, lo que debe hacer el maestro en ese sentido y cómo debe formárselo para conseguirlo. A partir de allí, la necesidad de reformular los objetivos de la formación de maestros, si bien obedece a ciertas condiciones generales que caracterizan su situación actual, reconoce potencialmente más de un posicionamiento teórico, metodológico y político.

En Latinoamérica, los procesos de transición democrática abrieron, en principio, la posibilidad de que la sociedad se enfrente a las problemáticas planteadas por sus sistemas de educación y de formación de docentes, demoradas por años de gobiernos de neto corte autocrático. A pesar de ello, el sentido regresivo que signa la profunda reconversión económica y social sufrida en la región ha condicionado el debate, limitando sus alcances y perspectivas. El correlativo repliegue del Estado de sus ya tradicionales funciones en materia social y educativa hacia un rol subsidiario, auspiciado por el paradigma neoconservador y por el programa de "ajuste" dominantes²¹, configuran un escenario poco proclive para que los sectores progresistas imaginen de manera positiva futuros posibles y reconstruyan utopías educativas alternativas de contenido democrático.

La dificultad por lograr un discurso que articule la defensa y la transformación democrática de la educación del

²¹ Para un análisis de las políticas educativas neoconservadoras, ver: Paviglianiti, Norma, *Neo-conservadurismo y educación*, Coquena Grupo Editor, Bs. As., 1991.

magisterio con la definición consensuada de objetivos institucionales y curriculares fue remarcada por Angel Diego Márquez en su ponencia "Un enfoque comparativo de la formación del docente", a las Primeras Jornadas de Nivel Terciario del Centro del País (Córdoba, 1984):

Los discursos que sobre la formación [de docentes] tienen las distintas partes interesadas -políticos, administradores, educadores, sindicalistas, etc.- resultan tan dispares que a la postre resulta difícil saber qué es lo que se quiere decir cuando se habla de formación. Cuando se habla de objetivos de formación, se habla de objetivos de educación y de objetivos de sociedad.

No obstante, la urgencia por encontrar instrumentos conceptuales y metodológicos viables para el estudio teórico y el análisis político-educativo de la formación de maestros en la región, parece recomendar la **promoción de investigaciones en el campo de la filosofía, la economía y la política educacionales**, así como en temas lindantes con la **sociología y la historia de la educación**, basadas en relevamientos empíricos y orientadas hacia la elucidación de los modos en que se relacionan las estrategias y modelos de educación del magisterio con la función social y educativa asignada por distintos grupos de poder al Estado y a sus instituciones²².

Desarrollos teóricos recientes, como el de Giroux en su libro "Los profesores como intelectuales" (1990), han comenzado a asumir el desafío al repensar la consideración de la escuela

²² Cabe recordar que, tal como afirma Apple, el resultado de las propuestas curriculares y sus eventuales reformas no responden de forma directa a las imposiciones de los grupos dominantes. Por el contrario, son el producto de múltiples mediaciones y pugnas que, como en el caso de los planteles tecno-burocráticos de la administración escolar, readaptan los lineamientos generales y el sentido de los intereses dominantes a los términos del mantenimiento del propio status y de los privilegios que otorga su ubicación en la división social del trabajo escolar (Apple, 1989).

en función de su relación con el nuevo contexto socio-económico y de proponerla, al menos conceptualmente, como "esfera pública de participación ciudadana". Su vinculación con un proyecto democrático de formación de maestros es inmediata, tal como puede leerse en el Capítulo 12, en donde sostiene:

Las instituciones para la educación de profesores [de maestros] necesitan su replanteamiento como esferas públicas. Las instituciones en cuestión tal como hoy existen están peligrosamente desprovistas tanto de conciencia social como de concienciación social. Consiguientemente, urge desarrollar programas que posibiliten que los futuros profesores sean educados como intelectuales transformativos capaces de defender y practicar el discurso de la libertad y la democracia (Giroux, 1990).

El resto de las recomendaciones postuladas por Ferry permiten, más bien, delimitar criterios para establecer cómo los distintos modelos de formación articulan, priorizan, soslayan o descalifican determinadas estrategias institucionales, administrativas y tecnológicas para llevar a la práctica la capacitación de los maestros. De ellas se desprenden con relativa facilidad algunos ejes que vehiculizan el análisis de aspectos que, aún cuando se manifiesten como naturales y compartidos en primera instancia, suponen cuestiones que diferencian sustantivamente las propuestas y programas de educación de maestros. Al mismo tiempo, la definición de estos ejes analíticos conduce a la composición de problemas teóricos capaces de sostener investigaciones empíricas que contribuyan a profundizar el conocimiento de las características asumidas por la formación de maestros en el contexto latinoamericano y de Argentina.

De esta manera, la relación existente entre la formación que reciben los maestros en instituciones específicas con anterioridad al ejercicio profesional y aquella que postula su capacitación y perfeccionamiento permanentes durante el desempeño de la docencia (**articulación formación inicial y formación continua**), implica la consideración de algunas cuestiones que están por detrás y más allá del debate sobre la eficacia y conveniencia de una, de otra o de la complementariedad de ambas. En otras palabras, cuando se sostiene, por ejemplo, que la formación inicial por sí sola resulta insuficiente para satisfacer las exigencias actuales de la práctica escolar, o bien cuando se afirma que es indispensable articularla con acciones de capacitación en servicio para complementarla o salvar sus deficiencias, se está hablando, además, de otras cosas.

El análisis de los modos en que cada modelo articula estas estrategias formativas y la comprensión de los sentidos que le atribuyen mediante distinto tipo de argumentaciones nos aproximará al conocimiento de sus **supuestos acerca de lo que consideran debe ser y hacer un maestro en el contexto particular de su desempeño**; es decir, a los diversos **criterios de idoneidad** requeridos para el ejercicio de la docencia. En este camino, también se podrá identificar de qué manera los distintos modelos evalúan la capacidad de los dispositivos institucionales para otorgar **credenciales** que habiliten para ejercer la docencia.

Si focalizamos nuestra atención, aunque sea provisoriamente, en los distintos modelos y estrategias institucionales de formación de maestros en Argentina notaremos algunas diferencias importantes al respecto.

La **tradición normalista**, por ejemplo, soslayó casi por completo la relevancia de complementar la formación inicial impartida por las escuelas normales. El supuesto que subyace a esta toma de posición es que los maestros, para desempeñar con idoneidad su trabajo, requieren sólo de un mínimo de conocimientos teóricos generales, disciplinarios y pedagógicos, metodológicos e instrumentales, que garantizaban sus planes de estudios. Más allá del cada vez más evidente formalismo del pretendido saber académico acumulado y distribuido en estas instancias institucionales y del carácter altamente prescriptivo con que tenía su transmisión, la formación del maestro como tal se completaría luego de su inserción en la escuela, a partir de la permanente **supervisión de sus colegas más experimentados y superiores jerárquicos** (directores y vice)²³.

Con la irrupción del **modelo profesionalista** y la "**terciarización**" de la formación docente, en cambio, comienzan a multiplicarse las **acciones de capacitación en servicio** como complemento de la formación inicial impartida en los

²³ Araceli de Tezanos identifica esta modalidad de formación a la tradición de la formación de artesanos en las corporaciones medievales, en donde el aprendiz de maestro debía calificarse para el ejercicio autónomo de su oficio al lado de otro maestro con mayor experiencia (De Tezanos, 1985).

Profesorados de Enseñanza Primaria. Ahora bien, tanto una como otra modalidad educativa tendieron a adquirir un sentido tecnocrático e instrumentalista, como ya se indicó páginas atrás. En efecto; el supuesto que atravesó a la formulación de propuestas de formación continua consiste en orientar la oferta de capacitación en función de las competencias que se postulaban indispensables para desempeñar con eficiencia y productivamente el trabajo en la escuela. Simultáneamente a la consideración del **docente como un técnico**, su preparación profesional permanente se asimiló a la del modelo de capacitación técnica de las empresas. En otras palabras: al igual que al técnico de una fábrica, la actualización, el perfeccionamiento, el reciclaje o la capacitación²⁴ de los maestros se orientaría a adiestrarlos en la **administración instrumental** de ciertas técnicas validadas por su demostrada eficacia, sin preocuparse demasiado por la formación en las causas o finalidades que éstas suponen.

Como es fácil advertir, para el modelo profesionalista, la formación continua del magisterio se articula con la inicial para satisfacer demandas técnicas específicas sobre el trabajo docente. En este sentido, la capacitación en servicio es postulada como un complemento indispensable de la educación ofrecida por los profesorados.

²⁴ Resulta interesante constatar que estos términos son incorporados al lenguaje educativo a partir de su uso por el modelo desarrollista y, más precisamente, por el tecnocrático.

institucionales de formación de maestros en Argentina notaremos algunas diferencias importantes al respecto.

La **tradición normalista**, por ejemplo, soslayó casi por completo la relevancia de complementar la formación inicial impartida por las escuelas normales. El supuesto que subyace a esta toma de posición es que los maestros, para desempeñar con idoneidad su trabajo, requieren sólo de un mínimo de conocimientos teóricos generales, disciplinarios y pedagógicos, metodológicos e instrumentales, que garantizaban sus planes de estudios. Más allá del cada vez más evidente formalismo del pretendido saber académico acumulado y distribuido en estas instancias institucionales y del carácter altamente prescriptivo con que teñía su transmisión, la formación del maestro como tal se completaría luego de su inserción en la escuela, a partir de la permanente **supervisión de sus colegas más experimentados y superiores jerárquicos** (directores y vice)²³.

Con la irrupción del **modelo profesionalista** y la "**terciarización**" de la formación docente, en cambio, comienzan a multiplicarse las **acciones de capacitación en servicio** como complemento de la formación inicial impartida en los Profesorados de Enseñanza Primaria. Ahora bien, tanto una como otra modalidad educativa tendieron a adquirir un sentido

²³ Araceli de Tezanos identifica esta modalidad de formación a la tradición de la formación de artesanos en las corporaciones medievales, en donde el aprendiz de maestro debía calificarse para el ejercicio autónomo de su oficio al lado de otro maestro con mayor experiencia (De Tezanos, 1985).

tecnocrático e instrumentalista, como ya se indicó páginas atrás. En efecto; el supuesto que atravesó a la formulación de propuestas de formación continua consiste en orientar la oferta de capacitación en función de las competencias que se postulaban indispensables para desempeñar con eficiencia y productivamente el trabajo en la escuela. Simultáneamente a la consideración del **docente como un técnico**, su preparación profesional permanente se asimiló a la del modelo de capacitación técnica de las empresas. En otras palabras: al igual que al técnico de una fábrica, la actualización, el perfeccionamiento, el reciclaje o la capacitación²⁴ de los maestros se orientaría a adiestrarlos en la **administración instrumental** de ciertas técnicas validadas por su demostrada eficacia, sin preocuparse demasiado por la formación en las causas o finalidades que éstas suponen.

Como es fácil advertir, para el modelo profesionalista, la formación continua del magisterio se articula con la inicial para satisfacer demandas técnicas específicas sobre el trabajo docente. En este sentido, la capacitación en servicio es postulada como un complemento indispensable de la educación ofrecida por los profesorado.

Finalmente, la reforma curricular para los Maestros de Educación Básica (MEB) intentó promover instituciones entendidas como centros de formación permanente de los

²⁴ Resulta interesante constatar que estos términos son incorporados al lenguaje educativo a partir de su uso por el modelo desarrollista y, más precisamente, por el tecnocrático.

maestros, tal como lo recomiendan los modelos críticos . De esta forma, postuló desde un principio la articulación entre ambas modalidades de formación, apoyándose en el convencimiento de que la práctica docente está multideterminada por factores de diversa índole. En todos los casos, argumentarán los documentos de los MEB, la calificación del maestro tendrá que estar sustentada en la preparación de los sujetos para reflexionar en términos científicos e, incluso investigar, sobre su propio quehacer, teniendo en cuenta las peculiaridades ideosincráticas del contexto socio-económico, cultural e institucional donde éste se inscriba. De esta forma, las reformas curriculares se orientaron a planificar la formación de los futuros maestros con una base científica y pedagógica sólida, pero abierta a los futuros aprendizajes que seguramente realizarán durante el ejercicio de la docencia.

Las recomendaciones tercera y cuarta conducen a la configuración del conjunto de problemas que plantean las relaciones existentes entre la formación científica, la pedagógica y la profesional de los maestros.

Haciendo alusión a la complejidad que implica caracterizar la especificidad de la educación de docentes y la vinculación entre las distintas modalidades de formación que supone, el mismo Ferry sostiene:

Es importante hacer notar tres características de la formación de los enseñantes que plantean tres categorías de problemas. Según la importancia relativa que se otorgue a una o a otra de estas tres características, uno se ve conducido a constituir tres problemáticas que no se rescatan más que de forma parcial: es una formación

doble, es una formación profesional, es una formación de formadores. (Ferry, 1990)

Según este autor, la **formación docente es doble** en el sentido de que la práctica escolar exige simultáneamente una **formación académica**, es decir, científica, artística y/o literaria y una **formación profesional** "que a veces se reduce a una formación pedagógica, pero la cual ahora se reconoce que incluye otros aspectos que se relacionan con la inserción institucional, con las tareas de concentración, de gestión, de orientación, etc." Sin embargo, al mismo tiempo, pone en tela de juicio el "**status profesional**" de los maestros, al señalar lo **difuso** de su determinación en, al menos, **dos sentidos**:

. desde el punto de vista de la **competencia**, ya que no son considerados -ni ellos mismos se consideran- como especialistas "desde el doble punto de vista de las técnicas y de la creación científica"; sino que, más bien son visualizados como simples transmisores de saberes elaborados por otros.

. desde el punto de la **pertenencia a una profesión organizada**, debido a que, a diferencia de otras profesiones, como las de los médicos y abogados, los docentes no se organizan en grupos corporativos que garanticen la exclusividad y el control de su actividad profesional; por el contrario, están sometidos, como funcionarios del aparato burocrático escolar, a

jerarquías y a reglamentos administrativos y al juicio de inspectores de la administración central del sistema.

Algunos autores latinoamericanos adjudican la dificultad de configurar la docencia como una profesión a la particular relación que los maestros sostienen con el **aparato burocrático escolar**, así como a las consiguientes carga de regulaciones administrativas y pérdida de control sobre el propio proceso de trabajo que ello implica. Como **funcionarios del Estado** ganan estabilidad laboral, pero su autonomía se ve limitada por la lógica burocrático-administrativa de la función pública²⁵. Juan Carlos Tedesco opina al respecto que

Es preciso reconocer que uno de los factores que más gravitación tiene en el deterioro del carácter profesional del trabajo docente es la forma cómo se regula su actividad. A la inversa de los otros profesionales, el "oficio" de maestro está sometido a un detallado sistema de controles y regulaciones administrativas que, por un lado, infantilizan su tarea pero, por el otro, le quitan toda responsabilidad por los resultados. Fortalecer el carácter profesional del trabajo docente supone, entre otros factores, asegurar una cierta independencia en sus decisiones y un control profesional y no burocrático de sus resultados (Tedesco, 1987).

Por otra parte, Ferry distingue a la educación formal y sistemática de maestros por funcionar en un segundo nivel, es decir, de ser una **formación de formadores**, señalando el "isomorfismo" o analogía estructural que caracteriza el lugar físico en donde tiene lugar su preparación profesional y el lugar físico donde va a desarrollar sus prácticas.

Los edificios, las aulas, los ritmos de las actividades cotidianas, semanales o anuales son más o menos los mismos. La institución es la misma. La relación profesor-alumno, relacionada con el vínculo padre-hijo, uno de los arquetipos de nuestra vida social, se encuentra en las

²⁵ Para profundizar el análisis de la naturaleza contradictoria del trabajo docente, ver: Batallán, G. y García J. F., "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar", en **Maestros, formación, práctica y transformación escolar** (A. Alliaud y L. Duschazky, comp.), Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1992.

dos situaciones. De este isomorfismo resulta que el modelo pedagógico adoptado por los formadores, cualquiera que sea, tiende a imponerse como modelo de referencia de los "formados". Estos se ven conducidos a reproducir los procedimientos, las actitudes, el estilo de comportamiento desarrollado por los formadores y la institución de formación. Los efectos de estructuración y de impregnación producidos por el dispositivo de formación, pueden llegar a ser más fuertes que sus discursos (Ferry, 1990)²⁵.

A su vez, las distintas perspectivas que se desarrollaron en Argentina han sostenido criterios diferenciados para establecer, al menos en términos teóricos, el equilibrio que debería existir entre estos tipos de educación. Las diversas tomas de posición sobre este punto redundaron en formulaciones curriculares que acentuaron, según el caso, contenidos de carácter disciplinario, didáctico-metodológico o estrictamente pedagógicos, o bien aquellos aspectos de la formación que fueran proclives a la preparación profesional de los docentes.

Sin embargo, la mayor parte de las afirmaciones carecieron de argumentos científicamente justificados por investigaciones que se perfilaran hacia la elucidación de la naturaleza, carácter y sentidos que asume el trabajo docente en las condiciones contextuales e institucionales de la escuela y que permitieran avanzar en la determinación de aquellas notas que le son específicas.

La delimitación teórica de esta problemática, sin lugar a dudas, abre un amplio campo para la **investigación socio-educativa** y, fundamentalmente, para estudios basados en **enfoques teórico-metodológicos etnográficos**. En América Latina,

²⁵ En cierta forma esta problemática fue considerada en este trabajo, cuando se trató el tema del "aprendizaje por socialización" en la constitución del "deber ser" de los maestros.

ya existe alguna tradición investigativa en este sentido. Elsie Rockwell, en México, y Batallán, García, Ezpeleta, Achilli y Ageno -entre otros-, en Argentina, vienen sosteniendo hace más de una década trabajos de esta índole, con resultados alentadores. Las conclusiones obtenidas hablan de la complejidad que supone definir "a priori" tanto lo específicamente pedagógico del trabajo docente como su carácter profesional sin caer en modelizaciones abstractas. Aún cuando estos trabajos ofrecen **marcos conceptuales** consistentes para dar cuenta de la cuestión, su aporte más significativo radica en la formulación de **interrogantes** que se postulan como guías para la puesta en marcha de futuras indagaciones: ¿cómo se configura la profesionalidad del docente en el marco de la vida cotidiana e institucional de las escuelas?, ¿en qué medida se puede decir que el docente es un profesional?, ¿de qué manera contribuye la formación docente en la construcción de esa profesionalidad?, ¿en qué grado las distintas modificaciones de los currícula de los sistemas de formación alteraron el sentido del trabajo docente?, ¿en qué medida se puede "adelantar" la formación profesional del maestro a su inserción en la vida institucional de la escuela?, cuando se dice que los maestros reciben educación científica ¿a qué tipo de formación se enfrentan en realidad?, ¿cuál es el grado de normatividad que esa formación supone?.

Otro de los campos temáticos a investigar surgidos de las sugerencias vertidas por Ferry es el que plantea la **relación**

y las influencias del desarrollo tecnológico en el quehacer cotidiano de los maestros y la receptividad o resistencia de las instancias de formación respecto a las innovaciones.

El impacto de las nuevas tecnologías -fundamentalmente el de la informática, la cibernética y las comunicaciones- y metodologías en el trabajo y la formación de los docentes ha generado un debate generalizado en el que se confrontan una amplia gama de opiniones que van desde las perspectivas que son absolutamente optimistas respecto a los beneficios de incorporar adelantos tecnológicos a las estrategias educativas (posición apologética) hasta los puntos de vista teóricos que niegan con fuerza toda bondad a dicha integración, en virtud de asociarlo a la progresiva deshumanización de las prácticas escolares.

Más allá de los posicionamientos extremistas mencionados, todo parece indicar que difícilmente los diseños curriculares de la educación de maestros, aún en los países latinoamericanos, puedan quedar al margen de la discusión acerca de los avances que la ciencia y la tecnología han producido durante los últimos años, sobre todo los relativos al ámbito de la informática y la computación. Sin embargo, las contradictorias implicancias que traería aparejada, por ejemplo, la incorporación de ordenadores en las prácticas de enseñanza y en el adiestramiento de los docentes exige una consideración que, como se sostuvo en el apartado 1., excede los términos meramente técnicos con los que hasta el momento

se ha tratado la problemática, reinstalando la evaluación de sus consecuencias entre coordenadas de índole política y ética. En efecto, la tendencia hacia la integración de las nuevas tecnologías a las actividades escolares perfila un conjunto de modificaciones sustantivas en los planteos curriculares de educación básica y, consecuentemente, en las estrategias institucionales de formación de maestros que requieren un análisis prospectivo crítico acerca de sus potencialidades técnicas como dispositivos didácticos, pero, sobre todo, acerca de los efectos políticos de su adopción.

Investigaciones realizadas recientemente en los Estados Unidos de Norteamérica -donde este proceso ya ha avanzado significativamente- concluyeron que, si bien la incorporación de tecnología informatizada a las prácticas escolares supuso un beneficio relativo en términos de grado de "eficiencia" y "productividad", ha provocado la **profundización del proceso de descualificación, intensificación y pérdida del control** al que se ven sometidos los maestros en la realización de sus tareas cotidianas. Al mismo tiempo -sostienen- contribuyó a la **fragmentación del proceso de trabajo de los docentes** en unidades atomizadas cada vez más pequeñas que dificultan la visualización y la comprensión de su unidad y totalidad, potenciando al máximo la escisión entre concepción y ejecución de las actividades curriculares de la escuela.

Por tanto, las decisiones correctas acerca del lugar apropiado de la nueva tecnología en educación no son decisiones tan sólo educacionales. Son fundamentalmente opciones acerca del tipo de sociedad que tendremos, de la sensibilidad social y ética de nuestras instituciones para con la mayoría de nuestros futuros ciudadanos (...)

Demasiado a menudo, no es la máquina la que se adapta a las necesidades y perspectivas educativas del maestro, los alumnos y la comunidad, sino que son estas necesidades y perspectivas las que se adaptan a la tecnología (Apple, 1989).

En América Latina, al igual que los procesos de "superprogramación", la tendencia hacia la tecnologización de la enseñanza y de la capacitación de los maestros se verifica de manera diferida y en términos poco comparables a cómo se produce en los países centrales e industrializados. No obstante, ello no exime la reflexión sobre esta problemática. Por el contrario, su tratamiento teórico abre un espacio interesante para el desarrollo de **investigaciones didácticas y de tecnología educativa**, que contemplen en su marco teórico-conceptual articulaciones con variables de orden social e histórico que permitan superar ciertas orientaciones instrumentalistas y reduccionistas en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en la escuela y en las instituciones de formación de docentes.

Finalmente, el tema referido a la **relación entre teoría y práctica** en la formación de maestros constituye el último de los que se desprenden de la enumeración formulada por Ferry. Si bien la discusión acerca de las articulaciones posibles entre teoría y práctica educativas reconoce una larga trayectoria en la historia de las ciencias de la educación y supone posicionamientos que dan cuenta, de forma diferenciada, de cuestiones de índole epistemológica y metodológica, en este trabajo sólo se considerarán algunos aspectos que permitan aproximarnos al campo de problemas que se plantea en el diseño

de propuestas programáticas y de estrategias institucionales de educación de docentes.

En este sentido, y siguiendo la categorización desarrollada por Ferry, se pueden diferenciar al menos **tres (3) modelos-tipo de articulación entre teoría y práctica educativas** que permiten componer el conjunto de posibilidades desplegadas por las diversas modalidades y estrategias institucionales de formación:

a.- El que entiende a la práctica como **aplicación** de la teoría, en donde la teoría designa no sólo los conocimientos curriculares transmitidos, sino también los ejercicios y las prácticas distanciados de las situaciones reales de enseñanza-aprendizaje, sobre la que se anticipan. Los programas, objetivos, contenidos y ejercitación generados bajo esta concepción fueron parcialmente determinados por el ejercicio del oficio, por los problemas afrontados por los maestros en sus experiencias de clase, por las tradiciones institucionales, etc.; es decir, responden fundamentalmente a perspectivas que se apoyan en la eficacia demostrada por la experiencia²⁶. En Argentina, esta forma de entender la relación entre teoría y práctica se aproxima a la sostenida por las Escuelas Normales y los Profesorados de Enseñanza Primaria al

²⁶ Ferry adjudica esta forma de concebir la relación teoría-práctica al modelo de formación docente centrado en las adquisiciones.

implementar los Departamentos de Aplicación, en donde los futuros maestros debían demostrar "en la práctica" los aprendizajes realizados durante el cursado previo de las clases teóricas.

b.- El que sostiene a la teoría como **momento mediador** de la transferencia de una práctica a otras prácticas. Desde esta concepción se habla de un "vaivén" entre la teoría y la práctica, donde el momento teórico es a la vez formalización de la experiencia práctica, apertura del campo de representaciones sobre la misma y anticipación de otras experiencias. La relación que se privilegia es, más bien, la **alternancia** entre teoría y práctica, en donde el momento teórico se concentra en la reflexión fundamentada y colectiva sobre los contenidos transferibles de las actividades de enseñanza llevadas a cabo en el momento práctico²⁷. En nuestro medio, este tipo de articulación se da fundamentalmente en algunos talleres de reflexión docente, implementados en el contexto de acciones de capacitación continua para maestros.

c.- El que entiende a la teoría como base para la **regulación** de la práctica educativa. Aquí también se postula un "ir y venir" entre la teoría y la práctica, es decir, una alternancia entre el campo de trabajo y el

²⁷ Ferry adjudica esta manera de postular la relación teoría-práctica al modelo de formación de enseñantes centrado en el proceso.

centro de formación, pero se adjudica un papel central a los referentes teóricos como instancias de lectura e interpretación de las acciones educativas desarrolladas por los docentes y se le niega a la práctica potencialidades para que sea "formadora" en sí misma. Simultáneamente, tampoco se le adjudica valor formativo alguno a las actitudes teorizantes abstractas que se alejan de considerar las restricciones evidenciadas por las prácticas de enseñanza en el contexto de la escuela. Lo que se sostiene, en cambio, es la conveniencia de favorecer y constituir una **actitud investigativa** en los maestros sobre los condicionantes y las características de sus propias prácticas educativas, en un proceso de formación continua. En este sentido, la teorización no es pensada como la construcción de una teoría con materiales proporcionados por la práctica. Es la superación de las teorías implícitas y sedimentadas en los esquemas de acción de los docentes por la puesta al día de estas teorías y su prueba en un campo teórico que le es exterior. Consiste, más bien, en un trabajo sobre el sistema de representaciones que sirven de referencia (y de justificación) a la práctica, para abrirlo y enriquecerlo mediante una investigación y un análisis, basados en marcos teórico-conceptuales fundamentados

científicamente²⁸. En Argentina y América Latina se han realizado experiencias de capacitación de maestros en ejercicio, basados en procesos de investigación coparticipada de sus prácticas, que responden "grosso modo" a esta forma de entender la relación entre teoría y práctica educativa (talleres de docentes; Batallán, Achilli, Ageo).

Por su parte, y en términos muy generales, José Gimeno Sacristán ha defendido un tipo particular de relación entre teoría y práctica educativas similar a la del modelo de la regulación, remarcando la relevancia de contar con una adecuada teoría de la enseñanza que oriente las prácticas curriculares y su diseño. Según este autor, la teoría ha de tener un lugar diferencial en la formación continua de los docentes, ya que en los esquemas prácticos mediante los cuales configuran su quehacer, juegan un papel central diversas teorías o sedimentos más o menos articulados de ellas que, con mayor o menor conciencia de sus portadores, influyen en la estructuración de sus actividades de enseñanza. La capacitación teórica, científica y en investigación de los maestros tendrá así una **función desmitificadora**, al reducir los efectos alienantes de un trabajo altamente prescrito por la tradición eficientista de "caja negra" y fragmentado por la escisión entre concepción y ejecución. Como síntesis de lo expuesto, afirma que:

²⁸ Ferry adjudica esta forma de entender la articulación entre teoría y práctica al modelo de formación de maestros centrado en el análisis.

Una teoría de la enseñanza es imprescindible para guiar la práctica de la misma y adecuar a ella la formación del profesorado, precisamente para que la práctica no se disocie de su guía teórica y esa teoría se vea validada o reformulada por una comprobación que de ella se haga en la práctica (Gimeno Sacristán, 1990).

Yendo un poco más lejos en el desarrollo de esta problemática, se puede sostener que el tipo de relación que se postule entre el **saber** producido por los "especialistas" o "expertos" en educación y la **acción educativa**, llevada a cabo por los maestros (que retrotrae a la relación entre los llamados "saber elaborado" y "saber hacer") demandará "abrir" nuevamente el análisis hacia variables de orden socio-político e ideológicas que trascienden una consideración específicamente técnica. En efecto, por detrás de las proposiciones que intentan resolver la relación entre teoría y prácticas educativas existen supuestos e, incluso, modelos que entienden de determinada manera la tensión que se evidencia entre los que deberán concebir el "saber elaborado" y aquellos destinados a "llevarlo a la práctica", transmitiéndolo. La forma en que se de respuesta a esta cuestión implicará un posicionamiento particular respecto al problema de la **escisión entre concepción y ejecución** del trabajo docente, imprimiendo a su vez en los modelos de formación un sesgo tendiente a potenciarla o reducirla. Las consecuencias políticas e ideológicas de la resolución de este dilema saltan a la vista.

5. BIBLIOGRAFIA.

Achilli, Elena, **La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro**, Cuadernos de Formación Docente, N°1, Universidad Nacional de Rosario, 1987.

Achilli, Elena; Ageno, Raúl y Ossanna, E., **Investigación de la práctica docente en Talleres de Educadores**, Cuadernos de Formación Docente, N°4, Universidad Nacional de Rosario, 1988.

Aguerrondo, Inés, **Re-visión de la escuela actual**, CEAL, Buenos Aires, 1987.

Alliaud, Andrea, "Jóvenes con historia: los docentes del nivel primario, entre el oficio y la profesión", en **Propuesta Educativa**, N°2, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1990.

Apple, Michael, **Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación**, Paidós-MEC, Barcelona, 1989.

Avalos, B., "La investigación sobre la efectividad del maestro en los países del Tercer Mundo", en **Revista Colombiana de Educación**, N°9, Bogotá, 1982.

Barco, Susana, "Estado actual de la pedagogía y de la didáctica", Ponencia al Seminario Pedagogía y Didáctica de la Lengua Escrita, OEA-SEP, México, 1988.

Bassis, Henri, **Maestros. ¿Formar o transformar?**, Gedisa, Barcelona, 1982.

Batallán, Graciela y Tobin, Ana, **La investigación-capacitación en la tarea de educar. Dos experiencias de perfeccionamiento docente**, CIE, Buenos Aires, 1980.

Batallán, Graciela, **Talleres de educadores: capacitación mediante la investigación de la práctica. Síntesis de fundamentos**, FLACSO, Buenos Aires, 1983.

Batallán, G. y García J.F., **Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela**, Cuadernos de Formación Docente, N°5, Universidad Nacional de Rosario, 1988.
Batallán, Graciela, "¿Qué significa desempeñar digna, eficaz y lealmente el cargo docente?", en **Educoo**, N°8, Buenos Aires, 1991.

Batallán, G. y García J. F., "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar", en **Maestros, formación, práctica y transformación escolar** (A. Alliaud y L. Duschazky, comp.), Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1992.

Botte, E., Menin, O. et alli. **Una experiencia innovadora en la formación de docentes: Argentina 1987-1989**, Documento de Trabajo N° 7, PRODEBAS-PREDE-OEA, Buenos Aires, 1991.

Braslavsky, Cecilia, **La educación argentina, 1955-1980**, El país de los argentinos, N°191-CEAL, Buenos Aires, 1980.

Cano, Daniel, **La educación superior en la Argentina**, Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires, 1984.

Cuello, Horacio y Mateo, Fernando, "Un discurso ideológico transaccional: los objetivos de la política educacional de la 'revolución argentina'", en **Revista Los Libros**, N°31, Buenos Aires, 1973.

C.T.E.R.A., "Breve reseña histórica del proceso de la Unidad Gremial Docente 1892-1983", Buenos Aires, 1983.

Davini, María Cristina, "Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto latinoamericano", en **Revista Argentina de Educación**, N°15, Buenos Aires, 1991.

De Landsheere, G. **La formación de los enseñantes de mañana**, Editorial Narcea, Madrid, 1979.

De Tezanos, Araceli, "Acerca de la formación de maestros para la escuela primaria", en **Dialogando**, N°10, Santiago de Chile, 1985.

Díaz Barriga, Angel, **Didáctica y currículum**, Nuevomar, México, 1987.

Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie, **La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso**, DIE, México, 1983.

Ezpeleta, Justa, **Escuelas y maestros**, CEAL-UNESCO, Buenos Aires, 1991.

Ezpeleta, Justa, "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción", en **Propuesta Educativa**, N°5, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1991.

Fasce, Jorge y Martiñá, Rolando, **Nosotros educadores. De los problemas de un oficio**, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1992.

Ferry, Gilles, **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica**, Paidós, México, 1990.

Filloux, Jean Claude, "Formación docente, dinámica de grupos y cambio", en **Revista de Ciencias de la Educación**, N°8, Buenos Aires, 1972.

Finkel, Sara Morguenstein de, "Transición política, práctica educativa y formación del profesorado", en **Revista de Educación**, N°284, Ministerio de Educación y Técnica, Madrid, 1987.

García, J. Fernando, **Notas sobre el concepto de ideología y la transformación de la escuela**, Documentos en informes de Investigación N°19, FLACSO, Buenos Aires, 1985.

Gimeno Sacristán, José, **Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo**, REI, Buenos Aires, 1990.

Giroux, Henry, "La formación del profesorado y la ideología del control social", en **Revista de Educación**, N°284, Ministerio de Educación y Técnica, Madrid, 1987.

Giroux, Henry, **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**, Paidós-MEC, Barcelona, 1990.

Green, Maxime, "Lo que exige lo conocido. Una orientación filosófica para la formación del profesorado", en **Revista de Educación**, N°284, Ministerio de Educación y Técnica, Madrid, 1987.

Gvirtz, Silvina, "Antipositivismo y escuela normal: continuidades y rupturas", en **Propuesta Educativa**, N°2, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1990.

Halperín Donghi, Tulio, **Una nación para el desierto argentino**, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1982.

Lawn, Martin y Ozga, Jenny, "¿Trabajadores de la enseñanza?. Nueva valoración de los profesores", en **Revista de Educación**, N°285, Ministerio de Educación y Técnica, Madrid, 1988.

Lucarelli, Elisa. **La capacitación docente y la descentralización**, Documento de trabajo N° 8, PRODEBAS-PREDE-OEA, Buenos Aires, 1990.

Mardle, George y Walker, P., "Strategies and structure: some critical notes on teacher socialisation", en **Teacher strategies, explorations in the sociology of the school**, Peter Woods, (ed.), Londres: Croom Helm, 1982.

Márquez, Angel Diego, "Un enfoque comparativo de la formación del docente", Primeras Jornadas de Nivel Terciario del centro del País, Córdoba, 1984.

Ministerio de Cultura y Educación, **Proyecto de Reforma del Sistema Educativo Argentino**, Buenos Aires, 1969.

Ministerio de Cultura y Educación, **Anteproyecto de Formación Docente**, Buenos Aires, 1969.

Ministerio de Educación y Justicia, **Currículum Académico Maestros de Educación Básica** (Resolución Ministerial 530/88), Centro de Documentación e Información Educativa, Buenos Aires, 1988.

Núñez, Iván y Vera, Rodrigo, "Elementos para repensar el cambio del sistema educativo en un proceso de democratización", en **Revista Argentina de Educación**, N°5, Buenos Aires, 1984.

Oszlak, Oscar, **La formación del estado argentino**, Editorial de Belgrano, Buenos Aires, 1985.

Paviglianiti, Norma, **Diagnóstico de la administración central de la educación**, Ministerio de Educación y Justicia, Buenos Aires, 1989.

Paviglianiti, Norma, **Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90**, Coquena Grupo Editor, Buenos Aires, 1991.

Popkewitz, Thomas, **Paradigma e ideología en investigación educativa**, Mondadori, Barcelona, 1984.

Popkewitz, Thomas, "Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales", en **Revista de Educación**, N°285, Ministerio de Educación y Técnica, Madrid, 1988.

Puigrós, A.; José, S. y Balduzzi, J, **Hacia una pedagogía de la imaginación en América Latina**. Contrapunto, Buenos Aires, 1988.

Puigrós, Adriana, **Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino**, Editorial Galerna, Buenos Aires, 1990.

Puigrós, Adriana, "Las 'alternativas pedagógicas' y los sujetos. Reflexión crítica sobre el marco teórico del APPEAL", en **Revista Argentina de Educación**, N°13, Buenos Aires, 1990.

Puiggrós, Adriana, "Sistema educativo. Estado y sociedad civil en la reestructuración del capitalismo dependiente. El caso argentino", en **Propuesta Educativa**, N°2, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1990.

Rockwell, Elsie, **La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa**, DIE, México, 1980.

Rockwell, Elsie, **Dimensiones formativas de la escolarización primaria en México**, DIE, México, 1981.

Rockwell, Elsie, (comp.), **Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente**, Secretaría de Educación Pública, México, 1985.

Saviani, Dermeval, **Educación: temas de actualidad**, Coquena Grupo Editor, Buenos Aires, 1991.

Souto de Asch, Marta, "Tendencias actuales de la formación docente", (mimeo), Facultad de Filosofía y Letras - U.B.A., Buenos Aires, 1990.

Suárez, Daniel, "La 'Reforma Educativa' y el proceso de unificación gremial docente. 1968-1973". Informe del Proyecto de Investigación "El trabajo docente en Argentina. Significación social y lucha gremial". Programación UBACyT 1987-1988. Universidad de Buenos Aires.

Suárez, Daniel. "Modelos y tendencias político-educativos hegemónicos en la constitución, consolidación y crisis del sistema educativo", Informe de Beca de Investigación, Programación UBACyT, FFyL-UBA, 1989.

Suárez, Daniel, "Normalismo, profesionalismo y formación docente. Notas para un debate inconcluso.", Buenos Aires, 1992.

Tedesco, Juan Carlos, **Educación y sociedad en la Argentina (1880 a 1900)**, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1980.

Tedesco, Juan Carlos, "Bases para la definición de estrategias de cambio educativo", mimeo, Congreso Pedagógico Nacional, Bs. As., 1987.

Terhart, Ewald, "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?", en **Revista de Educación**, N°284, Ministerio de Educación y Técnica, Madrid, 1987.

Weinberg, Gregorio, **Modelos educativos en la historia de América Latina**, Ed. Kapelusz-UNESCO, Buenos Aires, 1984.