

LA FORMACION DOCENTE: UNA MIRADA SOBRE EL SIGLO XX

Vilma PRUZZO DE DI PEGO ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Dra. en Ciencias de la Educación (U.N.L.P.).
Profesora Titular Regular de Didáctica (U.N.L.Pam.)
Docente -Categoría I-
Directora del Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria
Facultad de Ciencias Humanas U.N.L.Pam.

El aspecto primordial de mi preocupación es el desarrollo de un punto de vista de la autoridad y de la ética que defina a las escuelas como parte de un movimiento de avance y de lucha por la democracia, y a los maestros como intelectuales que legitiman, a la vez que le dan a los estudiantes los primeros elementos para una forma de vida particular. En ambos casos, deseo armar un punto de vista de la autoridad que legitime a las escuelas como esferas públicas democráticas, y a los maestros como intelectuales transformadores que trabajan para hacer realidad sus puntos de vista de comunidad, de justicia social, de delegación de poderes, y de reforma social (Giroux, 1993: 120).

Giroux al establecer estas vinculaciones entre escuela y sociedad esclarece el rol de los profesores en la preservación y reconstrucción de un vida democrática. La finalidad educativa enfoca, de esta manera, la preparación de individuos, más que para el manejo de determinadas informaciones de utilidad en el mercado, para que puedan tomar parte de forma autónoma e inteligente en la gestión de las condiciones en las que tuvieron que vivir. Más que prepararlos para un utópico mercado, equiparlos con las herramientas intelectuales, prácticas y sociales para participar en la organización de transformaciones en las condiciones de vida. De este modo, las ideas de Giroux (1993) hacen anclaje en las tradiciones educativas de los reconstruccionistas sociales y especialmente habilita la perspectiva de la **posibilidad**, de poder pensar los establecimientos educativos más allá de las teorías de la reproducción.

En este sentido podemos afirmar que las reformas educativas pueden transformar cuestiones curriculares, organizativas y de gestión, pero tienen un futuro incierto, asido al mantenimiento del status quo y las costumbres si no logran articularse a una propuesta coherente de transformación de la formación de los docentes, que son los que pueden conducir el



Ada Bernárdez

cambio por su acción dialéctica en el aula.

Se requiere entonces repensar la formación del profesorado y sus posibilidades para incidir en el desarrollo de las actitudes críticas y reflexivas. Esta formación de profesores más que concebirlos como aplicadores acrílicos de las ideas de los especialistas, puede enseñar a indagar en el marco de los contextos sociales de la escolarización, en las propias autocomprensiones de los docentes, en las diferencias culturales que luego se trocan en distancias escolares. Y en este sentido cobran vigencia las palabras de Giroux (1993), por el fuerte vínculo que establece entre enseñanza y el fortalecimiento de formas de vida democráticas.

Nuestra indagación centrada en la transformación de la formación docente ha tratado de comprender la situación actual del profesorado a partir del análisis de la génesis de las condiciones en que se ha gestado, con lo que se incorpora la mirada histórica, tanto desde la visión de los sujetos que se han formado en otras épocas, como desde los documentos que testimonian ideas y prácticas. Coincidimos con la perspectiva de Goodson (1995) cuando señala que los actuales métodos de reformas educativas parecen adheridos a una contemporaneidad obsesiva, como si pudiera trascenderse toda ligazón con el pasado sólo con las convicciones de lo ineludible y necesario del cambio y el aporte de los recursos suficientes. El autor caracteriza esta postura como una perspectiva mesiánica de la ruptura con el pasado, que resulta inoperante al no considerar la relación simbiótica entre las tradiciones y legados históricos y la acción contemporánea del currículum. «Como resultado de ello y según nos recuerda Waring (1975), no es realmente nada sorprendente que la originalidad funcione siempre dentro de la estructura de la tradición, y que una tradición totalmente nueva sea uno de los acontecimientos «más improbables» (Goodson, 1995: 23). En este sentido las creaciones del futuro llevarán inevitablemente consigo algo del pasado, y aunque aparezca tan obvio, se hace necesario recordarlo en el ámbito curricular, por la marcada deshistorización que lo rodea, especialmente por el afán clasificatorio con que se intenta dominar la realidad para brindar a los sujetos que las esgrimen, espacios de seguridad que excluye el conflicto. A la sombra de esta mirada, varias generaciones de nuestros estudiantes han aprendido a encasillar y por ende desautorizar ideas y prácticas, por tildárselas de «tradicionales», «gestaltistas», «conductistas», «positivistas», «pragmáticas» y todo otro adjetivo que las esponga como carentes de las condiciones pedagógicas de moda. Sin embargo, es alentador que los es-

pecialistas propicien nuevamente la necesaria mirada reflexiva sobre los contextos que acompañaron ideas y prácticas educativas, para entender cómo las tradiciones aparecen, retroceden, se camuflan, se entremezclan con otras y sobreviven

La práctica docente, en tanto social es histórica. Eso es, tiene un origen y un devenir a través del cual se fue configurando. La consideración histórica no puede ser dejada de lado. ¿Por qué? Simplemente porque el pasado actúa en el presente. En tanto historia colectiva de un grupo, cada sujeto se convierte en su portador. Bajo la forma de «estructuras interiorizadas», el pasado moldea el presente. Por lo tanto el pasado colectivo configura las prácticas, representaciones y percepciones del maestro de hoy (Alliaud, 1992:37).

Por eso nuestro análisis sobre la formación de profesores parte de una mirada histórica que se concentra, tanto en los aportes documentales que muestran las regulaciones del Estado, como en las teorías pedagógicas propias del contexto histórico. Sin embargo, como lo señalara Goodson (1995) esto implicaría un punto de vista «externo» con respecto al currículum, por lo que también hemos analizado los temas «internos», con una mirada sobre el currículum puesto en práctica, incluyendo las voces testimoniales de los sujetos que en las primeras décadas del siglo transitaron la formación docente, aspectos que serán desarrollados en la segunda parte de este documento

1. Las tradiciones de las reformas

Durante todo el siglo XX, los distintos intentos de reforma de los programas de formación del profesorado han reflejado, a menudo implícitamente, diversos grados de compromiso y afiliación a varias tradiciones diferentes de reforma (Liston y Zeichner, 1993: 30).

Basándose en diversos estudios, incluso de orientaciones conceptuales divergentes, los autores reconocen distintas formas de tradiciones de reformas de la formación del profesorado en los Estados Unidos durante el siglo XX, que han sobrevivido hasta nuestros días en distintos entramados y vinculaciones. Se ha considerado original este enfoque porque supera las clasificaciones periodizadas de la historia educativa que intentan mostrar épocas completas como pertenecientes a una determinada categoría, en una mirada monolítica que ignora contradicciones y conflictos subyacentes. En cambio, los autores aludidos, parten de considerar a las tradiciones de reforma basadas

históricamente y las definen como las acciones de personas reales que han compartido ciertos compromisos ideológicos respecto a la educación y han actuado consecuentemente con los mismos.

Los autores reconocen cuatro formas de tradiciones de reformas que vincularemos al propio desarrollo de la formación del profesorado en nuestro país, analizando continuidades y explorando rasgos distintivos y originales: 1) la tradición académica; 2) la tradición de la eficacia social, 3) la tradición desarrollista y 4) la tradición reconstruccionista social.

1.1. La tradición académica

Esta tradición pone el énfasis en el dominio del saber que los profesores deben enseñar. Aun antes de la aparición del sistema formal de formación de profesores en Estados Unidos, se consideraba que la educación liberal clásica preparaba para enseñar. En esta postura hay una seria desvalorización de las disciplinas pedagógicas. Liston y Zeichner (1993) mencionan críticas durísimas a los estudios pedagógicos formuladas a lo largo del siglo XX por su superficialidad intelectual, su vaguedad y su tendencia repetitiva. De hecho, esta tradición ha impactado fuertemente en nuestro país con la concepción de que a un profesor le basta el dominio de su disciplina para enseñar. El mismo Piaget (1985) alentaba la idea de que si la educación para el profesorado pasaba a la universidad, al fortalecerse la preparación académica mejoraría la formación docente. Sin embargo, Piaget agregaba a esta tradición la necesaria investigación sobre la enseñanza y ponía de relieve que los grandes reformadores educativos de este siglo hayan sido médicos o psicólogos dedicados a la enseñanza pero también a la investigación: Montessori, Decroly, Claparède, por ejemplo. Ya Piaget avizoraba a mediados de siglo, la distancia que habían tomado los cuerpos de saber pedagógico de las realidades del aula: una especie de retórica sustituyó a las teorías fundadas en la investigación de los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula. Durante los años cincuenta y sesenta, en Estados Unidos, Ford, patrocinó varios modelos de programas de formación de profesores en uno de los cuales, por ejemplo, los profesores recibían cuatro años de formación en artes liberales, con una carga reducida de formación profesional en el posgrado. Según Liston y Zeichner (1993) investigaciones de perspectiva feminista, criticaron la formación centrada en las artes liberales y el agrupamiento de conocimientos por asignaturas. Calificaron estas posturas como platonianas por su énfasis en «la mente sin cabeza» que prioriza la razón sobre la emoción y el pensamiento sobre

la acción, abogando por un equilibrio entre estos aspectos en la formación del profesorado.

Al indagar la cultura del profesorado a principios de siglo en la Escuela Normal de Santa Rosa, La Pampa, encontramos en vigencia un Plan de Estudios de Maestro Rural, de **dos años de duración** con quince (15) materias de las cuales sólo dos (2) eran pedagógicas. Podría considerarse esta realidad inmersa en la tradición academicista como en Estados Unidos, pero tenemos argumentos para diferenciarla sustancialmente. En dicho Plan de Estudios, el 86% de las asignaturas correspondían al dominio de las artes liberales y la ciencia.

Recordamos que Dewey (1952) en su tra-

Plan de Estudios . Maestro Rural	
1º Año	2º Año
-Pedagogía	-Pedagogía
-Idioma Nacional	-Idioma Nacional
-Aritmética	-Historia y Geografía Argentina
-Física y Química	-Fisiología e Higiene
-Historia y Geografía General	-Zoología y Zootecnia
-Botánica y Agronomía	-Dibujo, Trabajo Manual y Música
-Legislación Rural	-Aritmética
-Dibujo y Música	

bajo «La busca de la certeza», que reúne conferencias de 1928 y 1929, señala que en un tiempo, arte y ciencia eran términos virtualmente equivalentes. La gran distinción se establecía entre artes liberales y mecánicas. La gramática, la retórica, por ejemplo, ocupándose del lenguaje, de la interpretación literaria y de la persuasión eran superiores a la forja y la carpintería. Los sectores populares aprendían las artes mecánicas y los sectores de poder, con espacios de ocio asegurados, aprendían «intelectualmente mediante una clase de estudios en las que participaba la mente no el cuerpo» (Dewey, 1952, 64). Mientras una formación se centraba en relaciones personales, la otra en cosas materiales, remarcando desde este aspecto la distancia entre teoría y práctica, cuerpo y espíritu, fines e instrumentos. Todo el texto ronda en torno a la articulación de la teoría y la práctica, y especialmente en la reivindicación de la práctica a los fines del conocimiento. Sobre esta base nosotros adecuaremos las categorías empleadas por Liston y Zeichner, y llamaremos **formación general**, a la centrada en las Artes liberales y mecánicas en el sentido empleado por Dewey y **formación teórica pedagógica** a la enfocada en los cuerpos teóricos de la Ciencia de la Educación «en los que participa la mente» como señalaría Dewey, para diferenciarla de aquella centrada en la acción, a la que llamaremos, formación **práctica pe-**

dagógica.

En este sentido parecería que el plan de Estudios para formar maestros rurales carece de formación práctica pedagógica y daría una apariencia de conjugar la tradición academicista.

Fuente: Libro Copiador de Notas, 1909-1911, folio 69, en Archivo de la Escuela Normal Superior Julio Argentino Roca, Santa Rosa, La Pampa.

El 86% de las asignaturas corresponden al ámbito de la formación general. Sin embargo, de la lectura de la Carta del Director de la Escuela Rural de Santa Rosa C. Andrada al Director del Consejo Nacional de Educación, fechada el 2-10-1911, se desprende que la pedagogía tenía un fuerte cuerpo práctico:

En cuanto a la Práctica de la enseñanza se distribuye en esta forma: primer año observa hasta el mes de julio, inclusive dos horas por semana, el resto del año practica. El 2º Año practica dos horas semanales destinándole una tercer hora a la crítica de las lecciones modelo. Por esta distribución podrá verse la insignificancia de la preparación práctica de los maestros rurales... me basta agregar la ausencia de la ciencia profesional típica, la psicología del niño. La Pedagogía no se aprende aquí, se la presiente. La Química debe dictarse después de la física en cursos diferentes... La Aritmética debe complementarse con la Geometría, la Cosmología y el Álgebra. . La Historia General no ha pasado del estudio del mundo romano... Sintetizando las observaciones diré que el plan de dos cursos apreciado en su combinación es, sin embargo, recargado e incompleto... Es conveniente implantar en esta ciudad el tipo de Escuela Normal de cuatro cursos. (Andrada, C., 1911. Libro copiador de Notas, 1909-1911 p. 365 a 378, en archivo de la Escuela Normal Rural, Santa Rosa, La Pampa).

Es de destacar que el Director de la Escuela Normal critica la falta de materias pedagógicas teóricas y de materias de formación general, pero también reclama por el escaso tiempo dedicado a la Práctica, que en el correr del siglo quedará totalmente desdibujada. Una de las razones por la que no incluimos la Formación Docente de principios de siglo XX en la tradición academicista -contenidista, es justamente el respeto por las asignaturas pedagógicas y la visión de la práctica pedagógica entramada en la formación teórica. Sin embargo la reforma del Plan de Maestro Rural se solicita cuando aun no hay graduados trabajando, por lo que este aumento de años puede verse más que como transformación para la mejora de la formación, como una regulación ante el alto número de docentes graduados, en 1910 egresan

17 maestros y se gradúan en el periodo 1910-1913, un total de 54 docentes rurales (Correa, H. 1999).

En 1914 la institución formadora de docentes pasa a denominarse Escuela Normal Mixta con un Plan de Estudios Nacional de cuatro años que entra en vigencia 1915 y que registra un aumento marcado de las materias que aseguran el dominio del saber a enseñar. En este momento se incorporan, en los cuatro años, cuarenta y cinco materias de formación general y seis pedagógicas. Obsérvese que se va manteniendo sin embargo el porcentaje destinado a la formación académica y a la pedagógica: 86% a las primeras, 14 % a las segundas. Los testimonios de nuestros entrevistados, coinciden en señalar que se incorporaban a la realidad del aula en el primer año. «*Estrené mis pantalones largos a los trece años para poder ir hacer observaciones y prácticas al Departamento de Aplicación*» nos relata F.B.

Puede advertirse que la característica diferenciada en nuestro país respecto a la cultura académica del profesorado en Estados Unidos en los inicios del siglo, es la fe en los contenidos académicos pero sin desvalorización de lo pedagógico, y como rasgo distintivo la inserción en la realidad del aula desde el primer año de la formación, inaugurando para el país la articulación teoría práctica. Simultáneamente el discurso de una de las figuras emblemáticas de la pedagogía argentina, presentaba fundamentación semejante a la de Dewey respecto a la vinculación teoría práctica, otro argumento que aleja la formación de principios de siglo de la tradición academicista.

Formar la aptitud para descubrir, clasificar, inventar. La aptitud para descubrir es el resultado de la observación ejercitada; la de inventar, de la imaginación. Bastante se ha dicho que no debe decirse al niño lo que él puede descubrir, mucho se ha hecho y mucho nos hemos extraviado a punto que la emancipadora práctica ha desmerecido tanto, de abandonársela con perjuicio, ciertamente, de la educación de las dos actividades mentales que más elevan al hombre. El suceso debe atribuirse, particularmente, a la falta de propósitos científicos de la observación, a una dirección didáctica insegura, y a los interrogatorios deficientes... Los métodos propiciados en adelante, tendrán por principal objeto, el aprendizaje tal como la ciencia lo requiere: por la observación directa de las cosas clasificadas y por la inducción, formando así la aptitud de comprender las ideas abstractas, por la de comprender la observación de los hechos. Los ejercicios de laboratorio (experimentales y prácticos) alternarán con las lecciones de aula... El espíritu de los nuevos métodos exige, es

incontestable, cierto dominio científico de la materia. Mientras las reformas no se produzcan el maestro convencido de que su formación científica necesita robustecerse, deberá obligarse a la tarea de perfeccionarse (Mercante, V. 1919: 1, 2 y 3).

Aparece en Mercante la influencia marcada de la impronta científica de la investigación experimental que contextualiza su época: la influencia del positivismo y de la teoría de la evolución de Darwin no pueden dejarse de vislumbrar en su obra. De allí derivan las fuertes críticas al pedagogo platense, aunque resulta un reduccionismo extremo sólo recordar sus investigaciones que vinculan rendimiento escolar a las medidas de contorno de cráneo de los niños, sin analizar el impacto de su pensamiento en el ámbito pedagógico, didáctico y psicológico.

Cirigliano (1967: 20) señala refiriéndose a Mercante: «Las críticas que se le hacen: sentido material y realista de la escuela; ausencia de la metafísica; dependencia de toda la educación del estudio psicoestadístico; reducción cuantitativa de los fenómenos psíquicos; demasiada importancia a la adaptación y a lo utilitario. Algunas de tales críticas, vistas desde hoy, quizá podrían trocarse en alabanzas».

Porque además utilizó sus estudios psicofisiológicos para comprender el grupo escolar y pensar desde allí el aprendizaje y por ende la enseñanza. Por ejemplo, en el libro que mencionamos aparecen capítulos referidos a la enseñanza de la Historia, la Instrucción Cívica, el Dibujo, la Educación Musical, la enseñanza del Trabajo Manual, y los Ejercicios Físicos. Toda la primera parte del libro, además, la dedica a la enseñanza de la Escritura. Lectura, Ortografía, Composición y Aritmética. Queda sintetizado, de esta manera, el saber que los docentes debían enseñar, con la marcada diferencia que se lo presenta desde la perspectiva pedagógica. La investigación centrada en el aula le permitió a la pedagogía argentina de principios de siglo intentar ese equilibrio entre los contenidos académicos y pedagógicos, comenzando a pensar, las didácticas especiales. Mientras tanto en Estados Unidos, a diferencia de la situación argentina, la crítica acentuaba que los cursos de pedagogía «merecen la mala reputación que siempre han tenido entre los profesores universitarios, los no universitarios y el público en general. La mayor parte de los cursos de pedagogía son vanos, insípidos, tratan lo obvio para perder el tiempo y, quizá, no pertinentes para la enseñanza académica» (Koerner, 1963, citado por Liston y Zeichner, 1993: 33).

En nuestro país el afán academicista se hace notorio en las reformas que se realizan con el

avance del siglo. El Plan de Maestro Normal Nacional que se implementa entre 1946 y 1969 aumenta a 61 las materias de la formación general y comienza la paulatina desvalorización de la Práctica, reducida a una materia a fin de quinto año, mientras aumentan a siete las asignaturas pedagógicas teóricas. Una nueva reforma del plan de Estudios interrumpe este ciclo (1946-1969) pero tiene escasísima vigencia pues egresan sólo dos promociones en 1950 y 1951. Este Plan forma los maestros en seis años, aumentando a setenta y siete las materias de la Formación General aunque paralelamente se incrementan las materias teóricas pedagógicas, manteniendo estable la distancia entre los cuerpos teóricos pedagógicos y la práctica, tendencia que se consolida con la inclusión de la Formación Docente en el Nivel Superior.

Este afán contenidista se consolida en nuestros días al establecerse desde el Consejo Federal de Educación los Contenidos Básicos Comunes para la formación del profesorado (tanto los de la orientación como los pedagógicos). En este caso, tiene marcado reconocimiento el ámbito pedagógico pero se considera academicista -contenidista, por dos motivos:

a.- La fe en el dominio de cuerpos de saber, ha producido una selección de contenidos amplísima desde las especialidades que abarca, y desde la cantidad de contenidos que propone.

b.- Se reivindica, la formación pedagógica destinándose el 30% a la misma y un 12% del total a la práctica, pero establece un piso de 2800 horas como carga horaria mínima de todas las carreras que forman profesores, y al acortar los tiempos habituales, sobrecarga los Planes de estudio de contenidos que si se trabajan en esta amplitud sólo podrán ser tratados superficialmente, peligro ya avizorado a principios de siglo por la mirada previsora de Víctor Mercante.

Lo afligente es la extraordinaria cantidad de materias nocionales, no con que recargamos al alumno sino con que lo distraemos con un fin instructivo (sorprendente) y no educativo. De ahí que apremiados por la extensión de los programas y por las angustias del tiempo, ese azote, el llamado libro de texto, en contraposición al otro libro, sea el tiranosaurus del saber escolar. Se comprende así que no nazca ni afectos para estudios que no se profundicen, de la misma manera que no puede digerirse alimentos que no se comen. De ahí que no puedan, sea cual fuere la voluntad de los profesores, aprenderse de los laboratorios ni servirse de la naturaleza para conocer y amar (Mercante, V., 1925: 211).

El maestro de tantas generaciones, ya había advertido que cuanto más recargado de



asiganturas se vuelve el plan escolar menos posibilidades tendrá el alumno de «digerirlo». Parece sorprendente que Piaget (1969) usara también la metáfora de la digestión para esclarecer los conceptos de asimilación y acomodación con los que el sujeto se apropia de la realidad. Señalaba que al comer conejo, el sujeto no se transforma en conejo. El organismo lo asimila transformándolo, a la vez que se transforma por el aporte del conejo. En la metáfora de Piaget para presentar el concepto de adaptación, lo viejo (las estructuras cognitivas) transforma lo nuevo, y lo nuevo transforma lo viejo. Cuantos más contenidos se agreguen, menos posibilidades tendrá el estudiante de asimilarlos, y muchas más para que los memorice mecánicamente. Sin embargo, la metáfora de la digestión se ha recuperado en el marco del análisis del normalismo, como contrapuesto a la apropiación de contenidos nuevos, cuando en realidad Piaget lo contrapone al aprendizaje memorístico y libresco, visión con la que concordamos

La preparación instrumental del maestro parece haber privilegiado, en cambio, el ámbito de la práctica... De esta manera para «aprender a enseñar» el libro de Pedagogía era lo menos importante. Más que la apropiación de contenidos científicos el discurso pedagógico moderno valora su asimilación, su «digestión»: «Formando maestros que posean menos ciencia, pero mejor digerida, tal vez será posible acercarnos a llenar las necesidades de la de la instrucción primaria» (Basualdo, J., 1899, Informe de Direc-

ción, en MJCIP, Memorias presentadas a las Cámaras, p.301, citado en Alliaud, 1992b: 83).

En este sentido, «digestión» se interpreta como contrapuesto a apropiación, como lo memorístico, en un marco de desvalorización general del contenido científico. En nuestra percepción, se lo rescata en el sentido que le brinda Mercante, revalorizando un aprendizaje que se asemeje a la construcción de la propia ciencia (tendencia hoy recuperada desde autores como Giordan, 1988 ; Gil Pérez, 1983, 1986; Aebli, 1976 entre otros). En la metáfora de la digestión no sólo concibe Piaget (1985) la asimilación, sino también el proceso de transformación de las estructuras cognitivas, la acomodación. Aquí reside la idea acti-

va de la apropiación, contrapuesta a la de memorización mecánica y estereotipada.

De esta manera, no parece dudar Mercante sobre los cuerpos académicos que el docente debe manejar para su enseñanza. (los que no aparecen desvalorizados), pero en cambio propone transformaciones marcadas en el abordaje pedagógico, en su concepción sobre el aprendizaje de la ciencia, en la organización escolar necesaria y en los métodos de enseñanza.

Ahora bien, el aula ha llenado su misión, debe desaparecer, porque el aula será siempre una sala de audición, nunca de experimentación y práctica. Es absurdo pensar que esos 48 metros de pisos cubiertos de bancos, puedan servir para aprendizajes diversos como la geometría, la zoología, la historia, ... Por otra parte se requiere ambiente, el aula-ambiente, no una sala huérfana de ilustraciones... sino provista de todo el material de trabajo para el estudio sistemático de las asignaturas... Es decir reemplazar el aula por la sala de geografía, por la sala de dibujo, por la sala de escritura, por la sala de lectura, por la sala de ejercicios físicos, por el laboratorio de historia, por el laboratorio de botánica, por el laboratorio de física. « (Mercante, V. 1919: 5)

Por eso al influjo de Mercante nacen en las Escuelas Normales y otras escuelas, estas salas y laboratorios que a lo largo del siglo abortan su existencia. El Maestro había descubierto el aula taller, que encuentra nuevo auge en las dos últimas décadas de este siglo, como los

Museos escolares que nacieron en su mente inquieta de investigador educativo.

A partir de estas citas de quien tuvo ingerencia directa en la formación de docentes y de los 3.000 niños de las Escuelas de Aplicación donde centraba su investigación, e indirecta en quienes atesoraban las enseñanzas del maestro, se hace difícil afirmar que a la escuela de esta época no le interesaba instruir sino sólo disciplinar. En este sentido se destaca la similitud de perspectivas entre la formación de maestros y la de profesores para el nivel medio, ya que la Universidad de La Plata, en su formación de profesores en el ámbito de las Ciencias de la Educación se articulaba con la Escuela Normal (formadora de maestros), en la que realizaban sus investigaciones, observaciones y prácticas los alumnos universitarios. Por otro lado, los Institutos de Formación Docente, a los que sólo se ingresaba con el Título de Maestro, unían a la formación general, la inserción de la Práctica.

1.2. La tradición de la eficacia social

Liston y Zeichner (1993) ubica el surgimiento de esta tradición, en las primeras décadas del siglo XX, y en ella se pone énfasis en la necesidad de contar con investigación sobre la enseñanza para sentar las bases de un currículum para la formación del profesorado. Los primeros intentos de este tipo consistieron en dividir y analizar la tarea docente en sus componentes a fin de construir de esta manera un modelo de tarea docente que sirviera a su vez de base a un programa para la formación de profesores. El análisis de tareas que se generalizó durante la segunda guerra mundial, se introdujo en las fábricas con el sentido de poder identificar cada una de las tareas que el operario debía realizar para obtener un producto. Esta tendencia surge ante la situación planteada por el éxodo de los hombres hacia el frente de batalla y la necesidad de formar rápidamente nuevos cuadros laborales en su reemplazo. Si el resultado final consistía en lograr una botella de licor perfectamente presentada, se recurría al análisis de cada uno de las tareas involucradas para que cada operario las reprodujera con eficiencia y obtuvieran el producto tal como se lo había diseñado. Trasladada a la enseñanza esta tendencia implicó el análisis de los rasgos preponderantes de los «buenos profesores». El estudio de Charters y Waples en 1929, citado por Linston (1993: 38- 39) partió de identificar ochenta y tres rasgos a partir de cuyo análisis se elaboraron listas que discriminaban, por ejemplo, los veintiséis rasgos que caracterizaban a los profesores excelentes de mayor antigüedad en los bachilleratos, entre los que se señalaron el buen gusto y la corrección,

por ejemplo, y a partir del análisis de tareas elaboraron la descripción de mil y una actividades típicas de los buenos profesores. Se consideraba que estos listados incorporados a los programas de formación del profesorado ayudarían a su formación por basarse en la realidad de la escolarización en lugar de seguir la tradición o el juicio individual.

Nuevas versiones de estos intentos, han relacionado las conductas observables de los profesores con los resultados obtenidos en los alumnos. De esta manera las competencias que los futuros profesores deberían dominar estaban desarrolladas de antemano especificándolas en forma conductual. Esto llevó a incorporar, cientos y con frecuencia miles de competencias distintas en un programa concreto. En nuestro país, el movimiento de la reforma ha reactualizado la identificación de competencias para guiar la formación del profesorado, con un aparente desconocimiento de la oleada de críticas que esta tendencia provocara en la comunidad de formadores de profesores en los Estados Unidos en la década del setenta. «Esta crítica se centraba en los supuestos de partida de la psicología conductista, subyacente a la mayoría de los casos relacionados con este enfoque... Daba la sensación de que este enfoque acababa con la posibilidad de crecimiento personal, respecto al significado de las propias acciones, que se creía necesario para perfeccionarse como profesor» (Liston y Zeichner, 1993: 43).

Según estos autores, dentro de las tendencias de la eficacia social, en los últimos años ha resurgido la perspectiva de la formación del profesorado basado en la investigación, convirtiendo los descubrimientos en principios de procedimientos sometidos a deliberación por parte de los docentes, a fin de alumbrar la solución de los problemas. También incorporan dentro de esta tradición a tendencias que abogan por el entrenamiento de destrezas mediante simulaciones en ordenadores personales, con reminiscencia de los fundamentos de la microenseñanza. A pesar de las distancias existentes, todas estas propuestas tendrían en común la idea de que la investigación sobre la enseñanza proveería de elementos básicos para la formación del profesorado. Sin embargo, consideramos que en el afán clasificatorio los autores han incluido en la misma cultura a los conductistas y a Stenhouse, y tantos otros especialistas que han ofrecido fuertes argumentos contra la pedagogía por objetivos de corte tecnicista construyendo perspectivas interpretativas e interaccionistas con fuerte revalorización de los intereses de los estudiantes que nos parecen distancias sustanciales como para hacerlos compartir la misma tradición. Incluso, concibieron al currículum como ideas hi-

potéticas que podían ser sometidas a indagación y reemplazaron la fe en la teoría (eidos) u objetivos, por la comprensión de las interacciones sociales en el aula; la obsesión centrada en la medición, por la comprensión de las situaciones de interacción; el análisis de resultados por el seguimiento de los procesos.

Se reconoce, sin embargo que esta cultura de la eficacia social entra a nuestro país e impacta con marcado énfasis en la formación del profesorado, pero no como investigación que llevaran a cabo nuestros especialistas, sino como incorporación de los resultados de las investigaciones de tendencias conductistas de Estados Unidos. Además, el auge de esta tendencia se produce en la década del setenta cuando la formación del profesorado pasa definitivamente al nivel terciario. Se la identifica por el fuerte énfasis puesto en la planificación y una obsesión marcada en la definición de objetivos. En lugar de centrar la atención en las tareas a proponer a los

alumnos, los estudiantes del profesorado y los docentes debatían sobre el uso de los verbos más adecuados para elaborar sus listados de objetivos. Autores como Skinner, Bloom, Mager, Briggs, Gagne, y Avolio de Cols, entre otros se incluyeron en forma generalizada en las bibliografías de los programas de Didáctica consultadas en el Archivo

de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, de la década del setenta. Uno sólo de los programas (1975) carece de estos autores e incorpora a Freire, Tomachevsky, Edelstein y Rodríguez, justamente por estar diseñado por la Prof. A. Rodríguez. (Libros de Programas 1973, 1974, 1975, 1976, 1977, 1978, 1979, 1980, en Archivos de la Facultad de Ciencias Humanas, U.N.L.Pam).

En este sentido, coincidimos con la descripción sobre la tradición eficientista (el docente técnico) realizado por Davini.

Se trataba, entonces de tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad (refiriéndose a la separación del contexto de producción curricular, reservado a los técnicos, del contexto de aplicación, encargado a los docentes), con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. En función de este modelo el profesor es visto esencialmente como un técnico. Su labor consistiría en «bajar a la práctica», de manera simplificada, el currículum prescripto al-

rededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos» (Davini, 1997: 37).

1.3.- La tradición desarrollista

Este movimiento se remonta a los estudios centrados en el niño a principios de siglo, movimiento iniciado por Stanley Hall entre otros. Se insiste en el estudio de los comportamientos de los niños según etapas de su desarrollo para preparar un ambiente escolar acorde a sus necesidades. Hicieron fuertes críticas a la formación del profesorado basada en métodos mecánicos que originaba en consecuencia una enseñanza carente de todo impacto motivacional en los alumnos.

Todavía seguimos preparando estos jóvenes profesores del mañana con métodos del siglo XV para conseguir objetivos del siglo XX. Seguimos tratando a estas jóvenes almas humanas como si fueran máquinas,

pulimos los engranajes con polvillo académico y las cenizas con los tabúes pedagógicos; los ponemos en orden de funcionamiento y tratamos de arrancar estas inmortales locomotoras con una magnífica futilidad vacía, bien lubricada». (Strooh, 1931: 260, citado por Linston, 1993: 47).

Por eso hicieron tanto hincapié en la observación minuciosa

de los niños en ambientes naturales a fin de analizar sus intereses y posibilidades intelectivas.

En Europa, Claparède (1932) llamaría educación funcional a la que se adaptaba a las necesidades de los niños y tomaba en consideración sus intereses. Establece entonces la diferencia entre necesidades e intereses, considerando que las necesidades son las que mueven a los sujetos hacia el medio externo en búsqueda de su satisfacción. Pero el interés es el que vincula esa necesidad a un objeto externo que deviene entonces interesante para el sujeto y es por eso capaz de impulsar su actividad. En la base establece entonces un sistema de resolución de problemas que permitiría al niño satisfacer sus necesidades y reencontrar el equilibrio. El procedimiento de resolución de problemas ya aparecía claramente descrito en la obra de Claparède hasta en el enunciado de sus fases como aun se usa en nuestros días. En esta propuesta el docente debería ser un hábil reconecedor de necesidades e intereses



Natalia Orsi

de sus propios alumnos y no imponer situaciones desde la concepción del mundo adulto. Piaget (1984, 1985) retoma la idea de «necesidades» de Claparède, a la vez que destaca la carencia de investigación educativa por parte de los educadores y la necesidad impostergable de desarrollarla tanto para comprender al niño como para adoptar métodos de enseñanza adecuados. A pesar de las desvalorizaciones marcadas hacia el método en el correr de este siglo, Piaget (1985) hace una específica reivindicación del mismo señalando que cualquier reforma que no lo tenga en cuenta estaría condenada al fracaso.

En nuestro país, esta tradición desarrollista aparece con marcadas diferencias respecto a los modelos señalados. Durante las primeras décadas del siglo, se destaca la labor pionera de Mercante desde el Instituto de Investigación en Pedagogía de la Universidad Nacional de La Plata que se creara bajo su dirección en 1906. Luego nacería la Facultad de Ciencias de la Educación que con sus investigaciones fuera reconocida en América y Europa por los aspectos originales que la caracterizaron. Fue Mercante el creador de la Psicopedagogía como ámbito científico, centrándola en el estudio del grupo escolar. «...la escuela, el colegio, la universidad enseñan a un grupo no a un sujeto, que evoluciona según el sexo, la edad, y la acción del ambiente». (Mercante, 1925: 30). En su visita a los centros de investigación europeos, en Ginebra tiene oportunidad de analizar los trabajos de Claparède. Nos señala entonces:

Claparède había escrito un trabajo admirable sobre métodos psicológicos... pero no había realizado nunca investigaciones sobre masas numerosas y clasificadas... Sin escuelas, ni colegios, falto por consiguiente de la materia primordial, el instituto no da exacta cuenta de los fenómenos psicofisiológicos de la multitud adolescente y de su valor en la didáctica... Quedaron sorprendidos de los métodos y de los propósitos que perseguíamos... No podían explicarse los 3000 alumnos de que la Facultad disponía para las experiencias... Como era lógico suponerlo, a pesar de Binet, los laboratorios de Psicología de Europa sufren todavía las influencias wudtnianas y desde el punto de vista paidológico, la falta de concepto pedagógico de los hombres que como Claparède, Schuyten y otros se han consagrado al estudio de la mentalidad del niño...» (Mercante: 106, 107).

Ya estaba explícita la crítica al conductismo, a la vez que se descubría el grupo escolar como objeto de estudio. Relata Mercante que, como Anexos de su Seminario Pedagógico de la Facultad, se crearon la escuela graduada y el co-

legio secundario « pues disponíamos por la ley convenio, del Colegio Nacional y la Escuela Normal. Unos 3000 alumnos, varones y mujeres, material respetable de estudio y trabajo» (Mercante, 1925: 102). De esta manera hay un doble distanciamiento de la perspectiva europea: su enfoque no es psicológico sino marcadamente psicopedagógico, a la vez que no se centra en el sujeto de aprendizaje sino en el grupo escolar con metodología de investigación también diferente.

Las investigaciones de sus discípulos en el Seminario dieron lugar a los 15 volúmenes del Archivo de Pedagogía y a otros numerosos trabajos que se incluyeron en la Biblioteca. El estudiante, por una parte y el docente aprendiendo a investigar, fueron sus preocupaciones fundamentales. «La Escuela Normal debe ser un Seminario de investigaciones y tender a que los alumnos maestros disciplinen sus facultades en estas prácticas ...» (Mercante, V. 1925: 217).

Sus investigaciones en las escuelas, se proyectaban hacia una didáctica que pretendía alejar del dogma, asentada con solidez en los métodos vinculados a los propios métodos científicos experimentales de la época.

Resumiendo: el espíritu de la nueva pedagogía diverge de la antigua, en que es el niño quien observa, interpreta y hace y no el maestro. En que el maestro dirige estas actividades no las sustituye. Es la locomotora que hace el recorrido, no el riel. El riel evita que descarrile y las graves consecuencias del accidente. El maestro evita que se observe mal, se piense mal, y se haga mal, cuando esto comprometiera el éxito que se busca u ocasionara gastos inútiles de energía (Mercante, 1919: 3).

La tradición desarrollista puede percibirse sin dudas en el Instituto de Pedagogía de la Universidad Nacional de La Plata que se transforma en Facultad de Ciencias de la Educación en 1914. Diría Mercante, «mi primer empeño fue el laboratorio no solamente demostrativo, sino de experiencia e investigación» (Mercante, 1919: 102).

Mirada original, la del pedagogo argentino porque vincula la investigación a los grupos escolares y no al alumno individual, pero además lo indaga en el ámbito de las escuelas y no en centros experimentales como los europeos. Este original enfoque de Mercante, es la culminación de una perspectiva que iniciara auspiciosamente en sus primeros trabajos. Por ellos recibe como premio una medalla de oro, en la Exposición Universal de San Luis, Estados Unidos, en reconocimiento a los libros publicados a fines de siglo XIX, con un buen número de investigaciones acerca de las aptitudes del grupo escolar.

En la mirada de Liston y Zeichner (1993),

dentro de esta tradición desarrollista, otra de las tendencias concibe al docente como artista capaz de imaginar ambientes de aprendizajes ricos y estimulantes. Estos docentes creativos debían formarse especialmente en el ámbito artístico con experiencias de danzas, dramatización, pintura, narración, etc. Otra de las tendencias, surgida en la década del treinta, que puede ubicarse dentro de esta tradición, es la que considera al docente como investigador, que indaga sobre su práctica centrándose en el estudio del niño en situaciones prácticas concretas. Esta tradición reaparece reiterando la necesidad de profundizar el conocimiento del desarrollo humano en la formación del profesorado contemporáneo. De ahí que en proyecto llevado a cabo en la Universidad de California - Berkeley los alumnos analizan primero las teorías de la evolución cognitiva, social, moral y del lenguaje centrándose después en las aplicaciones de esos principios a la enseñanza de la lectoescritura, matemática, ciencias, etc. Esta tradición penetra en nuestro país, difundándose especialmente los aportes de Piaget sobre el desarrollo cognitivo, social, moral y del lenguaje. La derivación directa de estas ideas a la Didáctica la transforma en una «ciencia aplicada de la Psicología Evolutiva» con escasa investigación de los aportes reales a la educación del niño. En la formación docente de nuestro país esa tendencia no se vincula a tanto a la investigación como a la aplicación de indagaciones psicológicas a la enseñanza.

1.4. La tradición reconstruccionista social

Esta tendencia afirma las potencialidades de las escuelas para convertirse en ámbitos cruciales del movimiento a favor de una sociedad más justa ante la insatisfacción provocada por los problemas sociales y económicos de la época en Estados Unidos. Esta corriente tiene sus antecedentes en la obra de Dewey (1952) pero encuentra intenso desarrollo en la década del treinta, especialmente durante la depresión económica estadounidense, momento en el que se avizora el rol de la escuela, junto con otras organizaciones sociales, en la planificación de la reestructuración inteligente de la sociedad a fin de tomar en cuenta una más equitativa redistribución de la riqueza y en donde el bien común tuviera preponderancia sobre los beneficios individuales. Los autores mencionan como un destacado representante de esta tradición a Kilpatrick (citado por Linston y Zeichner, 1993: 52) quien sostenía que los educadores debían formar individuos capaces de tomar parte en la gestión de formas de vida dignas, dotándolos de herramientas intelectuales que les permitieran analizar las fuerzas que influyen sobre las condiciones de vida a fin de poder actuar sobre

ellas. Los educadores progresistas de esta tradición, fueron conocidos como «educadores de la frontera» en alusión a su situación de pioneros en el reconstruccionismo social, en vinculación con los pioneros que salieron de las trece colonias estadounidenses y fueron ensanchando los territorios hasta llegar al Pacífico. Los mismos hacen fuerte hincapié en el desarrollo, a través de la educación, de la conciencia social, fundada en la comprensión de los problemas económicos, políticos y sociales por parte de los educadores y estudiantes para la construcción de una visión de la vida democrática en la que es necesario comprometerse para su consecución y mantenimiento. En este sentido se hace claro la necesidad de reorganizar hacia esa finalidad la formación del profesorado, que tanto Dewey como Kilpatrick critican severamente por su tendencia tecnicista, despreciada por fomentar actitudes sociales

Liston y Zeichner (1993) describen un programa experimental para estos objetivos que se llevó a cabo en el Teachers College en 1932 en un esfuerzo para organizar la formación del profesorado con la idea de prepararlos para ser los dirigentes de la reestructuración social. Este programa ponía al estudiante en situaciones concretas de alternancia con la vida real, para el desarrollo de la perspectiva social, ya sea a partir de viajes, pasantías en granjas, trabajos en la industria durante un trimestre y estudios en el extranjero durante un verano. Resultaba importante además favorecer la actividad política de los estudiantes participando en la vida extrauniversitaria y alentando los debates sobre cuestiones políticas. «Por último los alumnos tenían que superar un período de prácticas de un año de duración como profesores internos tras un semestre de formación para la docencia.» (Liston y Zeichner, 1993: 55).

Nos parece fundamental incorporar el pensamiento de Dewey, precursor de este movimiento. En su obra, critica especialmente a las ciencias sociales por colocar los hechos en amplios sistemas conceptuales, tal como las taxonomías clasificatorias de las ciencias naturales del siglo XVII centrandó su preocupación en la definición y la clasificación.

*... aunque nuestro conocimiento más garantizado se obtiene por una **práctica dirigida** ... el aspecto más importante de la ciencia física, el referente al método, no se aplica en la práctica social, mientras que los resultados técnicos de aquella los utilizan los que se hallan en situación de privilegio al servicio de sus fines privados o sus intereses de clase. Entre las muchas consecuencias que se siguen quizá sea la más significativa la situación en que se encuentra la educación. Como constituye medio para el establecimiento general de la acción inteligente*

representa, a la vez, la clave para una **reconstrucción social ordenada**. Pero en el proceso educativo domina todavía la inculcación de conclusiones fijas en lugar del desarrollo de la inteligencia como un método de acción. La afición a prepararse en destrezas técnicas y mecánicas, por una parte y a descansar en un almacén de información abstracta, por otra, ilustra perfectamente, para quien sepa leer entre líneas, la repercusión de la separación histórica entre conocimiento y acción, entre teoría y práctica. Mientras se mantenga la separación entre el conocimiento y la práctica persistirá esta división de propósitos y disipación de energías que la situación de la educación representa tan típicamente (Dewey, 1952: 220-221).

En nuestros días la tradición reconstruccionista encuentra eco en especialistas como Giroux (1995) y McLaren (1993) que piensan la formación del profesorado como fuerza democratizadora y contrahegemónica y a los profesores como intelectuales transformadores. Giroux (1995) exhorta a los docentes universitarios a dotar a los estudiantes de las herramientas analíticas que les permita someter al esclarecimiento intelectual, cuestiones escolares, como culturales, políticas y económicas. La educación enfocada hacia el desarrollo de sujetos críticos, en el que se de una combinación entre creatividad y libertad. Los sometimientos a las ideas hegemónicas, y a los representantes del poder de turno, le quitan al hombre conciencia de su libertad y por ende de su creatividad para gestar acciones transformativas.

No podría dejar de mencionarse en este ámbito al educador latinoamericano Pablo Freire (1973) con marcada influencia en nuestro país. Desde su praxis de educador vivenció las posibilidades de brindar a los hombres y mujeres sometidos a la injusticia de la pobreza, el desempleo, la desprotección en salud, vivienda y educación, la posibilidad de recuperar su palabra, por la educación, para luchar por sus propias condiciones de vida. De ahí la alta responsabilidad del educador para transformar la educación en «práctica de libertad».

No puedo ser profesor en favor de cualquiera y en favor de no importa qué. No puedo ser profesor en favor simplemente del Hombre o de la Humanidad, frase de una vaguedad bastante contrastante con lo concreto de la práctica educativa. Soy profesor en favor de la decencia, contra la falta de pudor, en favor de la libertad contra el autoritarismo, de la autoridad contra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura de derecha o de izquierda. Soy profesor en favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la domina-

ción económica de los individuos o de las clases sociales ... Soy profesor en favor de la esperanza que me anima a pesar de todo... (Freire, 1997:99).

De ahí la lucha centrada en la reivindicación del ser humano a partir del aprendizaje de su autonomía.

Sostendremos la hipótesis de que en nuestro país, esta tradición estaría representada por los «docentes militantes de principios de siglo» que lucharon por la utopía de concebir la escuela en estrecha vinculación con el cambio social. Este aspecto, por ser motivo de interpretaciones divergentes, lo abordaremos al final del capítulo.

2. Una visión de las tradiciones del pensamiento educativo

En síntesis, coincidimos con Davini (1997) en que alguna de estas tradiciones hayan podido ser características de algún determinado nivel educativo, aunque sus postulados centrales aparecen en todos los demás niveles. Para Liston y Zeichner, los programas de reformas del profesorado, recuerdan pautas concretas que reflejan unas u otras de estas tradiciones. Al respecto, esta perspectiva no se considera contradictoria con la mirada de Popkewitz (1994), que visualiza las reformas educativas como sistemas de control organizadas desde el estado. Simplemente los autores no conciben la realidad humana sin fisuras y contradicciones y por eso resulta posible que el estado (en su vinculación con sectores económicos y sociales poderosos) establezca regulaciones a través de las reformas, pero que los profesores concretos y los pensadores pedagógicos de todas las épocas puedan estructurar planes que marcan resistencias al mensaje del estado. De ahí la necesidad de instalar el discurso de la posibilidad, del rescate de los aportes que los sujetos sociales puedan realizar al esclarecimiento de los designios del poder, pensando que a la relación estado - educación se la puede influir desde relaciones instituyentes escuela- sociedad, en la posibilidad de la contestación a través de la creación de ideas transformativas que defiendan el sistema de vida democrático.

Un aspecto importante que se debe rescatar de la categorización que Liston y Zeichner (1993) realizan de las tradiciones educativas, es su visión de que las mismas no constituyen compartimientos estancos sino que a lo largo de la historia, aspectos de unas y otras se han acoplado, lo cual muestra hasta que punto suelen ser contradictorias las ideologías subyacentes. Lo importante es reconocerlas y cuando las mismas se eligen deliberadamente porque han sido sometidas a un análisis dialéctico, puedan justificarse las complementaciones realiza-

das. Sin embargo esta visión no es la que habitualmente se maneja en ámbitos de especialistas, porque suele considerarse a cada tradición irreductible en sus contornos, anacrónica en el tiempo, y superada por las innovaciones. La deshistorización del campo de la educación impide recorrer caminos fértiles transitados por la humanidad a la vez que dificulta contabilizar los errores y los efectos negativos de prácticas y teorías. Pero esta deshistorización, a la vez ha provocado el reduccionismo de desestimar posturas por sus rótulos lingüísticos sin ninguna argumentación que los sostenga. -así se enfrenta la escuela tradicional a la nueva: el conductismo al constructivismo, éste al interaccionismo- y así sucesivamente. Esta clasificación de las tradiciones puede tener las limitaciones que todo intento de categorizar las creaciones culturales trae aparejados, pero abre la posibilidad de repensar las tradiciones críticamente, y en este sentido obliga a buscar «razones» para fundamentar las disidencias en lugar de encasillarlas en rótulos lingüísticos generalizados por las modas pedagógicas. También nos estaría mostrando que las ideologías no son tan monolíticas y determinantes, porque siempre hay creadores que nutridos de las tradiciones de la historia pueden encontrar caminos a la contestación y al cambio.

Para ejemplificar esta característica que hemos rescatado como fundamental en la recuperación de las tradiciones, podríamos señalar que no estaríamos de acuerdo con el academicismo en cuanto a concebir que el dominio del contenido asegura la formación de docentes. Es una postura que muestra una imagen fosilizada de la ciencia con sus verdades inmutables, a las que sólo bastaría descubrir -según la metáfora de Newton- como se descubren islotes en el mar (las verdades ubicadas en el mundo exterior al hombre, y no en vinculación a su propia mente). Pero esto no justifica dejar librado el estudio de los contenidos a los intereses de los niños y aunque no puede partirse sino desde las concepciones y motivos de los estudiantes, en nuestra perspectiva vuelve a revalorizarse el conocimiento o los saberes disciplinares esta vez en relación con las cuotas de poder que su dominio implica en las construcciones culturales de una sociedad determi-

nada. No es por lo tanto una postura ecléctica ingenua, es una razonada perspectiva que por la argumentación resuelve dialécticamente las contradicciones en este caso, entre rasgos del academicismo y el desarrollismo. Siguiendo en esta perspectiva de análisis, se rescataría para la formación docente la necesidad de desarrollar la investigación sobre la enseñanza a fin de fundar las posibilidades de cambios educativos en la misma indagación, que en una perspectiva cooperativa sienta las bases para la reflexión sobre la teoría y sobre la práctica. En este caso, despojándola del mito de la eficacia técnica y concebida como acción colaborativa, reflexiva y pública para el mejoramiento de la práctica. Y rescatando la visión contextualizada de los reconstruccionistas sociales, pensar la posibilidad de formar docentes críticos capaces por su profesionalización de educar para una sociedad más justa y solidaria.



3. El normalismo y el encuentro de las tradiciones

El surgimiento del sistema educativo argentino y especialmente del normalismo ha sido analizado desde perspectivas divergentes. Se lo ha considerado, por ejemplo, como verdadero centro difusor de cultura y movilidad social y a los maestros con roles sociales enaltecidos por su entrega

a esas finalidades. Otros, han vinculado su origen a la necesidad de homogeneizar la sociedad, civilizar masas incultas para transformarlas en los ciudadanos necesarios al nuevo orden. En ese marco tendría una función de homogeneización ideológica y disciplinamiento de la conducta. No se necesitarían en este caso tanto el desarrollo de conocimientos como el disciplinamiento a través de la acción pedagógica.

El sistema educativo debía homogeneizar, uniformar. Para ello era necesario un discurso pedagógico homogéneo que definiera tanto los mínimos culturales, es decir el saber educativo legítimo, como los medios legítimos de inculcación... Para formar ciudadanos virtual y parcialmente intercambiables (como los votos en el esquema liberal) se requerían estrategias pedagógicas y sobre todo maestros homogéneos e intercambiables (Tenti Fanfani, 1992:63- 64).

Esta visión tendría dos debilidades básicas:

a.- Considerar que la función «socializadora» de la escuela (en el sentido de endoculturación) o normalizadora disciplinadora, en el sentido de inculcación ideológica, es privativa de los orígenes del sistema formador. Sería ignorar su presencia en nuestros días, como si en la actualidad existiera un profundo respeto por los universos culturales exteriores a la escuela y se alentara la heterogeneidad. Estas características aparecen en nuestra mirada, como propias del sistema educativo tanto en sus orígenes como en nuestros días, aunque avisoramos la posibilidad de la acción de sujetos instituyentes en el transcurso de la historia, que hacen e hicieron posibles resistencias, conflictos, y contestaciones. En este rol vemos al «maestro militante» como posteriormente lo describiremos. Ellos serían los que posibilitarían el papel progresista que en la visión de Puiggrós (1998) algunos grupos adjudicaron a la educación.

Los debates entre políticos y educadores giraron en torno al papel que se le adjudicaba a la educación en la construcción de la hegemonía. El bloque de poder porteño librepresista y agrario exportador, estaba interesado en usar la educación para imponer el orden. Los trabajadores rurales, los artesanos de las ciudades, el naciente proletariado industrial y los nuevos sectores medios inmigrantes querían que jugara un papel más progresista. La veían como un vehículo para la movilidad social y aspiraban a la concurrencia de sus hijos a la escuela tanto como a la posesión de un pedazo de tierra, de un puesto en las empresas Bunge y Born o un empleo fijo en la administración pública. La Revolución radical de 1990 condensó la protesta de aquellos sectores y llenó de preocupación a los intelectuales de la oligarquía (Puiggrós, 1998:68).

Un análisis «homógeno» del proceso de homogeneización ideológica del proyecto educativo instaurado desde un «Estado educador» a fines del siglo XIX, estaría ignorando las posibilidades instituyentes del hombre, para concebirlo inmóvil mientras a su espalda transcurre una historia predeterminada e inmutable.

b.- La segunda debilidad se nos aparece en cuanto a la consideración de que el normalismo descuidó en la formación, el desarrollo de conocimientos y de habilidades intelectuales.

La empresa educativa se orientó, desde entonces, mucho más hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica que a la formación de habilidades o al desarrollo del pensamiento o del conocimiento (Davini, 1987:22).

Nos parece más una caracterización de la

formación de la actualidad que la de principios de siglo. Recuérdese la proliferación de revistas educativas, (Sarmiento fue el creador de la primera de ellas: Anales de la Educación Común) las publicaciones de anarquistas y socialistas, muchos de ellos maestros y profesores: las Conferencias Pedagógicas, los Ateneos en las Bibliotecas Populares. Esta actividad no parecería propia de quienes han sido disciplinados ideológicamente y sin herramientas intelectuales para la crítica y la reflexión.

En nuestra perspectiva ubicaremos el normalismo como una institución en la que los aportes propiamente argentinos la han revestido de una marcada originalidad, tal vez de la magnitud de la reforma universitaria de 1918.

El acercamiento al polisémico concepto de institución, nos permitiría encuadrar al normalismo tanto en el sentido de regularidad social, refiriéndose a normas que ejercen poder regulador sobre los comportamientos por el valor social de que se hallan investidas, como en el que refiere a un mundo simbólico de representaciones y significados que se transmiten en la interacción y comandan la comprensión de la realidad social. El normalismo como institución universal encuentra su expresión singular en las unidades organizacionales concretas que fueron las Escuelas Normales. Estos establecimientos institucionales, concreciones de la institución universal, se han caracterizado por la vinculación dialéctica de lo instituido y lo instituyente.

Cuando las instituciones se singularizan en la forma de una unidad organizacional completa - los establecimientos institucionales- definen un espacio geográfico, imaginario y simbólico en el que, por jugarse las tensiones antes señaladas (originadas a partir de las disputas por espacios de poder) el sujeto humano encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento (Fernández, L., 1996:20).

Vamos a sostener que en el siglo de existencia del normalismo las fuerzas instituidas con alto nivel de cristalización y esclerosamiento terminan por ahogar a las fuerzas instituyentes favoreciendo su desaparición.

El normalismo como institución social educativa, concentró un ámbito normativo que dotó de estructura y función minuciosamente explicitada a la formación de docentes. A su alrededor se gestaron significaciones, símbolos, normas y valores entretreídos en la historia institucional y afectados por las condiciones objetivas en las que se desarrolló.

Ese sistema normativo favoreció, a su vez, el desarrollo de representaciones sociales con altos niveles de perseverancia. Por ejemplo, las

vinculadas a la imagen del maestro, que en sus contornos casi míticos, lo hicieron modelo social. En testimonios de nuestros entrevistados, docentes que se formaron en las primeras décadas del siglo XX, se nos relata la dureza con que las normas valor que apuntalaban la figura del maestro, sancionaban el desvío « *El maestro debía mantener el ejemplo constante, hasta en la vestimenta: impecablemente limpia, sobria, decorosa. Por eso le hicieron un sumario a la Sra. de S. ¿recuerda?. Era la década del sesenta y ella estaba a cargo de una escuela rural. Como debía venir a Santa Rosa y no tenía micros, se le ocurrió salir a la ruta y hacer «dedo». Pero se puso pantalones y así vestida se fue a la Dirección de Educación. Imagínese lo que significaba que una maestra se pusiera pantalones. Se le hizo sumario ...* » Protocolo L.C.

En nuestra hipótesis, el normalismo no constituye una primera etapa histórica en la formación del magisterio sino se lo concibe como institución social en la que confluyen diferentes tradiciones educativas y que se singularizan en las Escuelas Normales, nacidas en 1870 (Diker y Terigi, 1997: 33). Es posible reconocer en su interior posturas antagónicas, que lo hicieron debatirse entre conflictos y coexistencias: positivismo - espiritualismo; ciencia - metafísica; investigación - fe; «*homo economicus - homo patrioticus*» (Braslavsky, 1992) entre otros. A la vez albergó a liberales, socialistas, anarquistas, católicos, laicos... Alentamos la idea de que al trasladarse en 1969 la formación docente al nivel terciario y quitarle esta función a la vieja Escuela Normal, se produce la desaparición legal del normalismo aunque subsiste mutilado porque sobrevive el establecimiento institucional con su nuevo nombre, Escuela Normal Nacional Superior, resguardando simbólicamente el mandato fundacional: formar maestros. Los aires renovadores de transformación a través del MEB (formación de Maestros de Educación Básica) durante la gestión del Dr. Ovide Menin (1999) en 1988, a pesar de su fugacidad, fue como un remanso pensado para superar los errores del normalismo y hacerlo transitar por vías autogestivas y democráticas. En ese momento, todavía se preserva la estructura funcional de la Escuela con sus Directivos.

En el caso de La Pampa, el 01-19-91 se crea el cargo de Regente del Nivel Terciario (Correa, 1999), iniciándose las acciones definitivas que ponen fin a la existencia del normalismo. Sería la Ley de Transferencia de las escuelas nacionales a las provincias primero, y la Ley Federal de Educación después, las que determinan finalmente la desaparición física y simbólica del normalismo. Cuando analizamos ese proceso en la provincia de La Pampa pudimos seguir la secuencia progresiva del mismo.

Cambios a partir del pase de la Escuela Normal Nacional Superior a la Jurisdicción Provincial (La Pampa).

1992: Las autoridades provinciales imponen la supresión de las secciones de 4 (cuatro) años del Jardín de Infantes.

1994: Las autoridades provinciales de Educación deciden la independencia de los distintos niveles.

Por Decreto 738/96 firmado por el Dr. Rubén Hugo Marín ... se resuelve:

Art. 1º.- Establécense que los establecimientos de Nivel de Educación Inicial y General Básica y Superior funcionarán en forma independiente en las Escuelas Normales de General Acha y Santa Rosa.

Art. 3º.-Designase con el N°256 al establecimiento dependiente de la Dirección General Inicial y General Básica de la ciudad de Santa Rosa, y N° 257 al establecimiento cito en General Acha.

Art. 4º.- Las Secciones de Nivel Inicial de la Escuela Normal de la ciudad de Santa Rosa, se incorporarán al JIN N°6; las secciones de la Escuela Normal de General Acha se incorporarán al JIN N° 11.

Por decisión de las autoridades provinciales, en 1995 se suspendió la matriculación de alumnos para el Nivel Terciario y actualmente su función específica es la Capacitación docente. (Correa, 1999).

Se ha despedazado la vetusta institución: su establecimiento madre ahora está conformado por el JIN N°6; la Escuela 256 con 1º y 2º Ciclo de la Escuela General Básica; la Unidad Educativa N° 10, el 3º Ciclo de la EGB el Polimodal y el Instituto Superior del Profesorado, que en el 2000 ha reabierto la inscripción para la formación de docentes. La nueva regulación desde el estado ha dejado cinco años sin docentes egresados, que pudieran perturbarlo luego con sus demandas laborales y de perfeccionamiento. Aquella ruptura legal de 1969, se consolida, de esta manera, con la fragmentación del establecimiento institucional, en diferentes dependencias oficiales con distintos equipos directivos, lo cual fortalece la incomunicación. Allí desaparece el símbolo que constituyó por casi un siglo, el Departamento de Aplicación, así como la trama de representaciones y significados que constituyeron el normalismo.

¿Cuáles han sido los significados que a pesar de los distintos estilos desarrollados por los establecimientos institucionales, los han atravesado y dado coherencia? El normalismo es deudor del momento histórico que lo viera nacer, en el contexto económico, político, filosófico, científico. Lo inspira el ideal filosófico político de la democracia, del cual se derivan dos principios de acción: la igualdad y la libertad. La escuela sería el ámbito de la formación del

sujeto político para el nuevo Estado, asegurando estos principios fundantes del orden social y político. Estos principios arraigan con fuerza en cada maestro, en cada escuela de la República, y crea una representación social perdurable a lo largo del siglo: la escuela como igualadora social garantizando la igualdad de oportunidades para todos los argentinos. A pesar de que en la segunda mitad del siglo XX se difundieran las teorías de la reproducción, esta significación otorgada a la escuela ha perdurado a lo largo del siglo como emblema del normalismo y sólo comienza a decaer sensiblemente en la década del noventa. Sin embargo, nuestros estudiantes del profesorado, en su tercer año de la carrera, analizando distintas caracterizaciones de la escuela en el diagnóstico inicial de la cátedra Didáctica, se identifican con la propuesta del normalismo (la escuela igualadora) siempre en un porcentaje significativamente mayor a otras caracterizaciones críticas. Cualquiera puede repetir este diagnóstico dando a leer textos en el que la escuela aparezca comprometida ideológicamente con la reproducción social, o en la perspectiva de los críticos transformativos y también en la propuesta igualadora: aún en el 2000 se va a encontrar la supervivencia de esta última significación. A pesar de las críticas marcadas a la escuela, sobrevive la percepción política, en la que se espera de la escuela la igualación de una sociedad profundamente injusta.

El normalismo desde su nacimiento, encarnó los ideales republicanos decimonónicos con la profunda fe en la ciencia para apuntalar el progreso y con la necesidad de garantizar la construcción de la identidad nacional más que súbditos, el nuevo orden requería ciudadanos. Esta finalidad para algunos, enfocaba la formación de docentes para educar sujetos capaces de ejercer sus derechos y sus deberes, en reconocimiento de la soberanía del pueblo y para que ningún tirano volviera a oprimirlo. Para la mirada crítica, la finalidad era la de la homogeneización ideológica, el disciplinamiento y la socialización de las masas. Pero aun en las distancias, en ambas perspectivas la función del sistema formador era eminentemente política, con maestros concientes de su rol en la formación de sujetos políticos capaces de construir el nuevo Estado y dotarlo de la fuerza unificadora de todos sus habitantes. Si bien se ha interpretado esa función política en el sentido de que el proyecto educativo estuvo dirigido a consolidar los intereses de la oligarquía dominante, no debería descartarse las propias contradicciones que operaban en la sociedad y que finalmente permitió el ascenso social de distintos sectores. Incluso los mismos graduados fueron sujetos contestatarios, que ingresaron al mundo de las letras a través de revistas y

otras publicaciones, al mundo de la política o al de los estudios superiores. Fueron también productores de cultura, y presionaron al Estado para que les habilitara nuevos ámbitos de formación.

Parece evidente, a través de estos testimonios, que existía un deseo manifiesto por parte del gobierno en el sentido de impedir que los normalistas prosiguieran luego otros estudios en lugar de dedicarse a la enseñanza y, complementariamente, se percibe la presión, en especial de los egresados de las escuelas normales de profesores para ingresar a la Universidad. Fue esta presión, entre otras causas, la que parece haber actuado como factor desencadenante de la creación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires... No sorprende, entonces, que la composición de la matrícula del primer año en que comenzó a funcionar... arrojará una notable mayoría de alumnos provenientes de la escuela normal de profesores. De 29 inscriptos, 20 eran Profesores normales (Tedesco, 1970: 200-201)

3.1. La escuela redentora

Una representación que se ha generalizado rápidamente respecto a la génesis del normalismo, nos brinda la imagen de una escuela redentora y de los docentes como apóstoles encargados de la misión civilizadora. Si bien estas imágenes simbólicas aparecen en la bibliografía actual, Luis Zanotti ya en 1968 las retoma y difunde desde sus hipótesis en la cátedra Política Educativa de la Universidad de Buenos Aires. Aunque extenso, nos parece esclarecedor transcribir el sentido con que Zanotti describe estas imágenes símbolos.

Esta escuela nace, pues, con sentido misional. Viene a redimir a los hombres de su doble pecado histórico: la ignorancia, miseria moral y la opresión, miseria política. La ilustración los hará otros: serán libres de su ignorancia y de su esclavitud. Miles de años atrás se propuso a los hombres salvarse del pecado original y ser libres de su propia culpa, de sus pasiones y de sus ambiciones. Por intermedio de su Hijo, Dios convocó, a todos, a una nueva vida. En el fondo de los mejores espíritus de los siglos XVIII y XIX, que proclamaron la necesidad de la instrucción universal para lograr la dignidad de los pueblos y el ejercicio de sus derechos, latía una convocatoria a una nueva vida política, a una salvación en este mundo, a una redención universal. La escuela era la llamada a realizar la gran obra y los maestros serían los apóstoles laicos de la gran cruzada. Está claro en innumerable testimonios. Analizarlos uno por uno es una labor que podría

ser inacabable, pero que constituiría un apasionante trabajo de investigación que demostraría la universalidad de nuestra hipótesis... Allá y aquí en Italia, en Francia, en la Argentina, en América: la escuela común, obligatoria, gratuita, abierta a todos, alfabetizadora, ha surgido para transformar a la humanidad, para redimir a los hombres de la ignorancia y de la opresión. Pondrá en sus manos el alfabeto y el libro, la constitución y la prensa libre, la ciencia, la formación moral ¡Ay de los tiranos! (Zanotti, 1981:26-27-39)

El maestro Zanotti, que tanto énfasis había puesto desde su Cátedra, en la visión de Unamuno priorizando la pasión sobre la razón, no toma en cuenta las pasiones que alentaron a los protagonistas, y resolvió la metáfora desde la perspectiva retórica que lo caracterizaba. Por ejemplo, en las palabras de Sarmiento, se reiteran las imágenes de **combates, guerra, duelos**, pero en la mirada de Zanotti, aparece la imagen del **pecado, la redención, las misiones**. Toma incluso las palabras de Sarmiento, como sostén de su hipótesis redentora:

*La difusión de las luces viene entre nosotros ligada a las cuestiones políticas y se mezclan en la conciencia pública con los otros intereses sociales. Por eso el público se apasiona ardientemente por ellas, por eso las escuelas decaen cuando los que **combaten** por la libertad política son postrados o sucumben...* (Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Fundación de Escuelas Públicas, tomo IX. La Plata, Taller de impresiones oficiales, 1939: 84, en Zanotti, 1981: 30. La negrilla es nuestra).

Sarmiento vuelve a aparecer como testimonio de la época, en el rescate de Solari, Profesor de Historia de la Educación en las Universidades de Buenos Aires, Córdoba y Cuyo, en un texto cuya primera edición data de 1949:

*En una época de **discusión y de combates** de espíritu, el hombre de la sociedad moderna necesita adiestrarse en las artes de la inteligencia; porque es hablando, pensando o escribiendo que **combatirá** a sus enemigos: la tribuna, el periódico, la cámara y la prensa serán la arena de sus **terribles duelos**: allí se cogen las palmas de la **victoria**, allí se sufre la vergüenza de la **derrota**...* (Fragmento de Sarmiento, Obras completas, Tomo IX. Instituciones sudamericanas, en Zanotti, 1981:171).

Las imágenes conciben más con un **militante** intelectual que con un misionero.

Zanotti analiza también las limitaciones con que la escuela responde a tantas expectativas, rescata las críticas a la escuela nueva y finalmente exculpa a la escuela del peso del fracaso.

El movimiento de la escuela nueva vio,

con claridad, que la escuela tradicional no obtenía los resultados anhelados. Pero, de ahí sacó la conclusión que debía transformarla y agregarle elementos tomados de la vida y la sociedad para cumplir, bien, su misión. La idea que debió haber sacado era otra: debió comprender que se había encargado a la escuela - hogar de la razón y la cultura letrada - más de lo debido. Y que esos ideales redentores deben intentarse mediante otras vías, además de la escolar, porque la escuela y la cultura literaria no son las únicas vías educativas. Entendió sí... que hay en el ser humano algo más que razón y que la letra impresa, el libro, no lo es todo. Y sin apartarse del ideal de la escuela redentora de la humanidad, intentó ir poniendo ese algo más en la escuela misma... Debía madurar, en el siglo, el mensaje de Unamuno, para que comenzáramos a comprender que la escuela no es -no puede ser- redentora. Porque es hija de la vida y fruto de ella, trae sus pecados y sus virtudes y sólo puede aportar esencialmente «letra y razón». Lo demás no le corresponde (Zanotti, 1981:69-70)

El pedagogo, no había advertido aún, las vinculaciones de la escuela con la reproducción social en el sentido de favorecer la permanencia de injustas condiciones de vida y obrar en favor de la opresión. No critica el ideal redentorista sino el haberlo depositado sólo en la escuela y propone intentarlo mediante otras vías, especialmente centradas en las posibilidades que el desarrollo de los medios de comunicación abría a la educación. En síntesis, su figura de la escuela redentora con sentido misional - apostólico ha pervivido en el tiempo, aunque otorgándosele significación totalmente distante a la del Prof. Zanotti (la de redimir a los hombres de la ignorancia y la opresión).

Establecer la relación Profesional/Trabajador de la educación, a nuestro entender, implica:

Desmitificar el ideal apostólico, unido a la profesión docente desde su surgimiento como tal y con la que aun hoy se la vincula: El maestro apóstol que da desinteresada y sacrificadamente. «Mensaje éste destinado a que el docente se desconozca como trabajador, se desconozca en su necesidad y desde allí no reflexione críticamente sobre el sistema educativo, interrogándose sobre las verdaderas posibilidades de aprendizaje propias y de sus alumnos planteándose nuevas formas de tarea» (Quiroga, A. 1991, citado en Alliaud y Duschatzky, 1992: 17).

Volvemos a insistir en que los aportes empíricos no estarían avalando la imagen de los docentes de principios de siglo como sujetos acrílicos con escasas posibilidades de aprendizajes reflexivos.

Nos ha parecido desafortunada esta metáfora que lee lo educativo desde lo religioso, tratando de homologar escuela con iglesia, especialmente porque parece obviar los conflictos de poder que las rodeaba. La iglesia de fines de siglo XIX discutía con énfasis su derecho al monopolio religioso y pedagógico (Puiggrós, 1998).

En Córdoba se estaba formando una fuerza ideológica que llegaría a constituir un proto-partido político nacionalista católico... Sólo la Iglesia Católica tenía legitimidad como educadora. Su palabra pedagógica representaba la civilización, la moral, la verdad y el orden social. Su labor principal era combatir al enemigo: el ateísmo- protestantismo- judaísmo- positivismo- anarquismo- racionalismo científico- socialismo. El normalismo laicista encarnaba todos esos males, tanto en su versión positivista como en su versión espiritualista... Tocó a los Colegios Nacionales y especialmente a las Escuelas Normales llevar adelante una intensa lucha por la secularización de la enseñanza y de la formación docente... (Puiggrós, 1998:61).

Redentorismo, sacerdocio laico, misioneros del saber, etc. parecen imágenes desafortunadas de quienes opusieron un proyecto político educativo alternativo al de la Iglesia. Veremos en la segunda parte de este artículo, en las palabras de un docente formado en las primeras décadas del siglo XX, las vivencias con que opone la figura del maestro, a la del sacerdote. Pero también las palabras de Puiggrós esclarecen la lucha de los sectores progresistas, entre ellos, el normalismo para oponerse al proyecto hegemónico de la Iglesia.

Las distancias entre escuela-iglesia son marcadas como para sostener esa analogía. Mientras que a aquella la caracterizó su fuerte raigambre en la realidad, a ésta, la búsqueda de la trascendencia; una se asienta sobre la razón, la otra sobre la fe. Sintetizan la indagación científica, frente a las creencias, lo terrenal frente a lo celestial, la vida política frente a la vida eterna, la lucha por el ascenso social frente a la resignación.

Por eso preferimos referirnos a la escuela de la génesis del sistema educativo que albergó a los normalistas, como la **escuela instauradora**, porque pensó la utopía de instaurar una sociedad más igualitaria con ciudadanos capaces de defender sus derechos y participar en la vida cívica en un Estado democrático. Una escuela que se vivenció como fortaleza de verdades científicas y de certezas, por lo que brindó un ámbito inestimable de seguridad a sus integrantes. El sentido de pertenencia dio unidad colectiva a los ideales sostenidos y permitieron pensarla con tanta fuerza

como para instaurar el cambio social, el ascenso social. Al maestro más que como misionero, lo veremos como **militante** para el logro de ideales sociales y políticos. El sentido de militante aparece esclarecido en la significación que le otorga Casares (1975): «Figurar entre los partidarios de alguna idea o tendencia» y luchar con todos los medios existentes para sostenerla y expandirla. Y en este sentido incluimos a los normalistas y profesores definidos como militantes, perteneciendo al movimiento que para Estados Unidos se reconoce como el reconstruccionismo social y que para nuestro país identificaremos como **el de la instauración de las condiciones de formas de vida democráticas y equitativas**. Hoy en los albores del siglo XXI volvemos a pensar la utopía, pero hemos aprendido a percibir las limitaciones de la ciencia y la tecnología, a convivir con la incertidumbre, a reconocer las posibilidades de que la escuela se constituya en ámbito de la reproducción social y cultural. Pero especialmente a redefinir el sentido de la igualdad social partiendo de identificar las diferencias.

...En primer lugar se desconocía el valor de las diferencias previas. El acto más evidente era, en este sentido, la imposición del delantal blanco que ocultaba las diferencias socio-económicas en los vestidos y tenía la función de eliminar todo lo que el alumno traía consigo... (Puiggrós, 1998:87)

La representación social sobre la escuela igualadora que se ha descrito en párrafos anteriores, persiste, incluso, en nuestros días, sin conciencia de la cuota de poder ejercida por los docentes en una aparente neutralidad que oculta el desconocimiento de las diferencias. Por eso pueden todavía expulsarse las causas del fracaso escolar fuera del establecimiento institucional, haciéndolo aparecer como gradiente de las limitaciones personales o familiares. La diversidad sin embargo fue visualizada ya por el normalismo: tanta era la responsabilidad social con que asumían la militancia, que en nuestros testimonios reaparecen con marcada continuidad la figura de los maestros llevando a los alumnos a sus domicilios particulares para poder enseñarles aquello que detectaban no habían comprendido. Las responsabilidades del «no aprendizaje» eran del maestro. Por eso cuando se caracteriza la escuela como socializadora -normalizadora, la imaginamos en el sentido que las teorías de la reproducción le han asignado, y por lo tanto sería un aspecto común, más que una característica exclusiva de fines del siglo XIX.

Finalmente a esta escuela fundacional (la escuela instauradora) se la ha reconocido tanto como exitosa, cuanto como fracasada. Sin embargo, logró expandir la escolarización, dis-

minuir el analfabetismo, abrir las puertas a los marginados, y especialmente alfabetizar en el sentido crítico de permitir que la lectura se transforme en herramienta de pensamiento libre y creador. Muchos normalistas fueron periodistas, escritores, políticos, investigadores. Nadie podría negar que consiguieron con su título el ascenso social esperado. La autobiografía de Ovide Menin (1995), autor intelectual del MEB un proyecto defendido por los normalistas del ochenta, es un testimonio más, que ejemplifica las esperanzas de una familia empobrecida depositada en el logro del título docente que se concretaría con los años, como en muchísimos otros casos, en reconocimiento social y prestigio profesional. Ese testimonio lo vamos a rescatar con continuidad de nuestros propios entrevistados. En todos ellos veremos vibrar el compromiso social con que han ejercido su profesión y especialmente la conciencia del ascenso social que les significó. Sin embargo, este logro, ideal décimonónico, parece haber alcanzado a otros sectores sociales, además de los maestros y profesores: los que lograban la escolaridad primaria a principios de siglo, dejaban el mensaje a las siguientes generaciones de la importancia de la educación para el ascenso social. Pero, a la vez, la propia conclusión de los estudios primarios daban un cúmulo de conocimientos que permitieron a nuestros propios padres, los nacidos en las primeras décadas del siglo XX, abrirse horizontes más dignos y promisorios.

Hoy cuando el panorama de la educación se abre tan desolador, nos parece necesario repensar aquella escuela (redentora, normalizadora, socializadora...), especialmente por la reivindicación de algunas tradiciones que nos son muy caras y que tal vez queden esclarecidas en las palabras de Puiggrós.

Entre los síntomas más evidente del carácter orgánico de la crisis (actual), pueden señalarse los siguientes:

a.- el crecimiento de subculturas y lenguajes particulares, en una franja de la niñez y la adolescencia abandonadas, subalimentadas, dañadas por el sida y otras enfermedades y que han quedado fuera del sistema escolar...

b.- la discapacidad laboral...

c.- las dificultades crecientes para la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura, la ajenidad de los alumnos con respecto a los libros, la secundariedad de la escritura como medio de expresión de los adolescentes, los obstáculos para la utilización de la lectura y escritura en el aprendizaje de las disciplinas científico-técnicas por parte de los estudiantes universitarios... (Puiggrós, 1998: 42)

Este suscito diagnóstico, con el que coinciden ampliamente nuestras investigaciones so-

bre fracaso escolar (Pruzzo, 1996, 1999) hace fuerte contraste con los aprendizajes que logran los alumnos de los normalistas a pesar de las críticas a la escasa solidez de sus cuerpos teóricos, mala formación, desviación hacia lo práctico con desmedro de lo teórico, etc. Los testimonios de nuestros maestros nuevamente nos esclarecerán con sus aportes estos aspectos. Mientras tanto creemos de interés cerrar nuestro capítulo con un mensaje de la posibilidad.

Es responsabilidad de los sectores progresistas y democráticos proyectar nuevas articulaciones entre fragmentos del antiguo docente normalista y el trabajador de la educación de nuestra época, entre la escuela masiva y el respeto de las particularidades, entre el relato y el zapping. Se trata de rescatar las tareas educativas del programa democrático, que estaban avanzadas y fueron interrumpidas, iniciando aquellas que nunca pudieron llevarse a cabo y que están contenidas en el discurso de Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar... ¿Es posible concebir un nuevo contrato entre las generaciones y entre los grupos sociales que recupere los principios democráticos de la instrucción pública, incorpore el principio de la equidad vinculado con la superación de las diferencias educacionales injustas y subraye a la vez la presencia de lo particular, sin que esto último sea la fuente de la dominación?... (Puiggrós, 1998 :60).



Paisaje - H. Paturlanne

- AEBLI, H. (1973). «Especialidad Científica Psicología y Didáctica Especial» en *Bildungsforschung und Bildungspraxis & education et recherche*. Traducción de Helga Gundel de Villafañe. Rosario, IRICE.
- ALLIAUD, A. DUSCHATZKY, L. comp. (1992). *Maestros. Formación práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- ALLIAUD, A. (1992a). «Los Maestros y su historia, acurtes para la reflexión» en *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires BARCO, S. (1996). El Docente como sujeto Desinencial en *Actas Pedagógicas*. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Comahue, Río Negro, Año 1, N°1.
- BRASLAVSKY, C. (1992a). *Los usos de la Historia en la Educación Argentina con especial referencia a los libros de texto para las escuelas primarias '853-916*. Serie de documentos e Informes de investigación, Programa Buenos Aires Buenos Aires FLACSO.
- BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A. (1992b). *Situación del magisterio argentino y aportes para el diseño de estrategias de capacitación*. Serie de Documentos e Informes de investigación, Programa Buenos Aires Buenos Aires FLACSO.
- BIRGIN, A. DUSCHATZKY, S. y BRASLAVSKY, C. (1990). *La formación de los profesores para el nivel medio*. Buenos Aires, FLACSO.
- BRASLAVSKY, C. (comp.) (1992). *Formación de Profesores. Impacto pasado y presente*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- BRASLAVSKY, C. y A. BIRGIN. (1992b). *Situación del magisterio argentino y aportes para el diseño de estrategias de capacitación*. Serie de Documentos e Informes de investigación, Programa Buenos Aires Buenos Aires FLACSO.
- CASARES, J. (1975). *Real Academia Española, Diccionario etimológico de la lengua española. Desde la idea a la palabra, desde la palabra a la idea*. Barcelona, Editorial Gustavo Gili.
- CIRIGLIANO, G. (1967). *Educación y Futuro*, Buenos Aires, Editorial Columbia.
- CODIGNOLA, E. (1969). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires, El Ateneo.
- CORREA LOPEZ DE CARRIZO, H. (1999). *La Escuela Normal de Santa Rosa - La Pampa*. Santa Rosa, Editorial Extra.
- CLAPAREDE, E., (1932). *La Educación Funcional*. España Espasa Calpe.
- DAVINI, M. C. (1995). «La formación de los docentes. Un programa de investigaciones» en *Revista del IICE*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores. Año IV, N° 7.
- _____ (1997). *La Formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- _____ (1998). *El Currículum de formación del magisterio, planes de estudio y programas de Enseñanza*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- DEWEY, J. (1952). *La busca de la certeza. En estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. Mexico, Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1971). *Democracia y Educación. Una introducción a la Filosofía de la Educación*. Buenos Aires, Ed. Losada S.A.
- _____ (1960). *La Ciencia de la Educación*. Buenos Aires, Editorial Losada S.A.
- DIKER, G. y F. TERIGI (1997). *La Formación de Maestros y Profesores. Hoja de Ruta*. Buenos Aires, Paidós.
- FREIRE, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- _____ (1974). *La Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- _____ (1996). *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- _____ (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- FERNANDEZ, I. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestorara para el uso de los entornos institucionales*. Notas teóricas. Buenos Aires, Paidós.
- _____ (1999). «La Inserción Institucional en el Currículo. Parte I. Bases para la Discusión» en *Revista Praxis Educativa*. Año IV N° 4. Buenos Aires, La Colmena.
- _____ (1996). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.
- GIL PEREZ, D. (1993). «Tres Paradigmas básicos en la enseñanza de la ciencia» en *Revista Enseñanza de las Ciencias*. Barcelona. Volumen 2, N° 2.
- _____ (1986). «La Metodología Científica y la Enseñanza de las Ciencias. Una Relación Controvertida», en *Revista Enseñanza de las Ciencias*. Barcelona, Volumen 4, N° 2.
- GIORDAN, A. DE VECCHI, G. (1988). *Los Orígenes del sabor*. Sevilla, Diaca Editores.
- GIROUX, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Paidós, MEC.
- _____ (1992). *Tegoría y resistencia en educación*. Mexico, Siglo XXI Editores.
- _____ (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid, Siglo XXI.
- _____ (1995). «Los Académicos como intelectuales públicos», conferencia publicada por *Centro de Estudios Avanzados*. Buenos Aires, UBA.
- GVIRTZ, S. (1990). «Ambigüedad y escuela normal: continuidades y rupturas», en *Revista Propuesta Educativa*. Año N°2.

- IAZZETTA, O. y A. MIRANDA. (1982). *Proyectos políticos y Escuela, 1890-1920*. Rosario, Ediciones Mateica.
- LISTON, ZFICHNER, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid, Ediciones Morata-Fundación Paideia.
- MANGANIELLO, E. (1980). *Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires, Librería del Colegio.
- MARTINEZ PAZ, F. (1980). *El sistema educativo Nacional. Formación y Desarrollo Crisis*. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. Dirección General de publicaciones.
- MCLAREN, P. (1993). *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y producción del deseo*. Buenos Aires, Grupo Aique Editor.
- MENIN, O. (1995). *Coronda en verde y azul*. Rosario, Homo Sapiens.
- MENIN, O. (1998). «Una Experiencia Alternativa de Formación Docente: El MEB» en BIRGIN, A. DUSSEL, J. y otros (comps): *La Formación Docente. Cultura, Escuela y Política. Debates y Experiencias*. Buenos Aires, Trocuc' Educación.
- MENIN, O. (1999). *Proyecto institucional para la formación docente. Una experiencia alternativa. El MEB*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones. Serie Educación.
- MERCANTE, V. (1911). *Metodología especial de la Enseñanza Primaria*. Buenos Aires, Cabal y Cia Editores.
- _____ (1918). *Metodología Especial de la Enseñanza Primaria. El Espíritu de los nuevos Métodos*. Buenos Aires, Cabal y Cia Editores.
- _____ (1925). *Charlas Pedagógicas 1890-1920*. Buenos Aires, M Gleizer Editor.
- _____ (1927). *Maestros y Educadores. Tomo I*. Buenos Aires, Gleizer Editor.
- _____ (1927). *Maestros y Educadores. Tomo II*. Buenos Aires, Gleizer Editor.
- _____ (1930). *Maestros y educadores. Tomo III*, La Plata Sin datos de Editor.
- PIAGET, J. (1967). *La Nueva Educación Moral*. Buenos Aires, Losada.
- PIAGET, J. (1984). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Psique.
- _____ (1985). *Psicología y pedagogía*. Buenos Aires, Ariel.
- _____ (1969). *Autobiografía*. Buenos Aires, Ariel.
- PIAGET, J. y B. INHELDER (1973). *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires, EMECE.
- POPKEWITZ, T. H. (1994). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona, Ediciones Pomares - Corredor.
- PRUZIO, V. (1997). *Biografía del Fracaso Escolar. Recuperación Psico pedagógica*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- _____ (1999). *Evaluación Curricular. Evaluación para el Aprendizaje. Una Propuesta para el Proyecto Curricular Institucional*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- PUIGGRÓS, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Gaerina.
- _____ (1994). *Imaginación y Crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- PUIGGRÓS, A., GÓMEZ, M. (Coordinadoras). (1994). *Alternativas Pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- PUIGGRÓS, A., KROTSCH, C. P. (Compiladores). (1994). *Universidad y evaluación. Estado del debate*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- PUIGGRÓS, A. (1998a). *Que pasó en Argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires, Kapé-usz.
- _____ (1998b). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires, Ariel.
- SAVIANI, D. (1987). «Escuela y democracia o la lección de la curvatura de la vara», en *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires N° 8.
- SCHON, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós/MEC.
- SOLARI, H. (1976). *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires, Paidós.
- ZANOTTI, L. 1961. *Etapas históricas de la política educativa*. Buenos Aires, Editorial EUDEBA.
- TENTI, FANFANI, E. (1995). «Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente» en *Revista del IICE*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, Año IV, N° 7.
- WEINBERG, G. (1995). *Modelos Educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, AZ Editora.

Fuentes

- Libro Copiador de Notas 1909-1911. Folio 69. Escuela Normal Rural, Santa Rosa en Archivos de la Escuela Normal Superior Julio Argentino Roca.
- Carta del Director de la Escuela Rural Santa Rosa al Director del Consejo Nacional de Educación 2-10-1911. Libro copador de Notas 1909-1911, en Archivos Escuela Normal Rural Folios 355 a 378.
- Programas de Didáctica '973-74-75-76-77-78-79-80 en archivos de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.