

XIII

**ENCUENTRO DE FACULTADES,
DEPARTAMENTOS, CARRERAS,
ESCUELAS E INSTITUTOS DE
CIENCIAS DE LA EDUCACION DE
UNIVERSIDADES NACIONALES**

**FACULTAD DE FILOSOFIA
Y HUMANIDADES**

En su 50º aniversario

*"Campo Pedagógico, Prácticas Profesionales
y Políticas Educativas"*

HOMENAJE A MARIA SALEME DE BURNICHON



III Encuentro de Facultades, Departamentos, Carreras, Escuelas e Institutos de
Ciencias de la Educación de la Univesidades Nacionales.
Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades.
Univesidad nacional de Córdoba
se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución- No Comercial 2.5 Argentina.

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**XIII ENCUENTRO DE FACULTADES, DEPARTAMENTOS, CARRERAS,
ESCUELAS E INSTITUTOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DE UNIVERSIDADES NACIONALES**

**15, 16 y 17 de Mayo de 1997
Córdoba, Argentina**

AUTORIDADES

Universidad Nacional de Córdoba

Rector: Dr. Eduardo H. Staricco
Secretaria Académica: Lic. Sofía Acuña
Sub-Secretaria Académica: Lic. Liliana Vanella

Facultad de Filosofía y Humanidades

Decana: Lic. Ana María Alderette
Vice-Decana: Lic. Alicia Carranza
Secretaria Académica: Lic. Silvia Kravetz

Escuela de Ciencias de la Educación

Directora: Lic. Marcela Sosa
Vice-Directora: Mter. Adela Coria
Secretaria Técnica: Lic. Leonor Biasutti de Richelli

Consejo de Escuela

Claustro Docente

Profesores Titulares

Titulares:

Lic. Gladys Ambroggio
Dra. Estela Miranda

Suplentes:

Dra. Margarita Barrón
Lic. Gloria Edelstein

Profesores Adjuntos

Titulares:

Mter. Nora Alterman

Suplentes:

Lic. Silvia Avila

Auxiliares Docentes

Titulares:

Lic. Isabel García

Suplentes:

Lic. Juan Carlos Abratte

Claustro Estudiantil

Titulares:

Belkys Gatti
Matías Brussa
Guillermo Cuadrado

Suplentes:

Guadalupe Molina
Vanessa Partepillo
Carolina Viotti

Claustro Egresados

Titulares:

Prof. Ana Gelmi

Suplentes:

Lic. Adela García

COMISIÓN ORGANIZADORA XIII ENCUENTRO

Coordinación General

Dirección de la Escuela de Ciencias de la Educación
Consejo de Escuela

Secretarios

Lic. Silvia Servetto
Prof. Octavio Falconi

Estudiantes que participan activamente en Comisiones de Trabajo

Carina Bologna
Matías Brussa
Esteban Cocorda
María Eugenia Danielli
Pablo De Batisti
Lorena De Loredo
Edurne Estevez
Luciana Fernández
Ana Foglino
Belkys Gatti
Ana Gelmi
Brenda Gigly
Gabriela Giordanengo
Karina Malamacci
Guadalupe Molina
Marcela Montenegro
Mercedes Paredes
Paula Schargorodsky
Carolina Viotti

Producción del Documento de Difusión del XIII Encuentro

Compilación

Lic. Marcela Sosa
Mter. Adela Coria

Colaboración

Prof. Ana Foglino
Est. Carina Bologna
Est. Nancy Castellano

El XIII Encuentro de Facultades, Departamentos, Carreras, Escuelas e Institutos de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales con sede en Córdoba asumió una significación especial por haberse cumplido el 50 Aniversario de la Facultad de Filosofía y Humanidades de nuestra Universidad Nacional en tiempos en que recuperar críticamente hilos de nuestras historias pareciera ser una clave para sostener un pensamiento comprometido con una Pedagogía que se pretenda crítica y con un horizonte de justicia social.

Recuperando las conclusiones de los anteriores encuentros, así como las producidas en encuentros de estudiantes, entendimos prioritario atender a la problemática del CAMPO PEDAGÓGICO, PRÁCTICAS PROFESIONALES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS, núcleo temático que fue seleccionado para articular la reflexión y la generación de propuestas.

En torno a este núcleo, focalizamos los siguientes ejes de trabajo:

1. Formación de Pedagogos y campos disciplinarios
 - Aportes de diversos campos disciplinarios a la formación del pedagogo. Su articulación en los Planes de Estudio.
 - Consideraciones epistemológicas en torno al campo pedagógico.
 - El lugar de las propuestas integradoras en los diseños curriculares.
2. Formación de Pedagogos y Prácticas Profesionales
 - Redefiniciones del campo profesional del graduado.
 - La construcción de la identidad profesional del Pedagogo.
 - Alternativas de articulación entre Formación, Práctica y ámbitos de inserción Profesional.
3. Formación de Pedagogos, Políticas Académicas y Políticas Educativas
 - Políticas educativas nacionales y provinciales y su impacto en las políticas académicas de grado, posgrado, investigación y extensión.

Además del encuentro regular para el tratamiento de las cuestiones señaladas, fue nuestra intención en particular producir un encuentro con quienes, desde la Escuela de Ciencias de la Educación de Córdoba en la década de los 70, participaron en la producción de pensamiento y prácticas pedagógicas que de alguna manera los ubicaron como referentes para la formación del Pedagogo a nivel nacional. El exilio, interno y/o externo, dispersó a un buen número de colegas y al mismo tiempo, dadas las condiciones políticas e institucionales, impactó desfavorablemente en la propuesta académica.

En este sentido, se decidió convocar especialmente para aportar a las temáticas planteadas, entre otros, a María Saleme de Burnichon, Margarita Andrés, Fernando Martínez Paz, Juan Carlos Agulla. También, Profesores que actualmente se desempeñan en otras unidades académicas como Susana Barco, Marta Teobaldo, Guillermo Villanueva, Justa Ezpeleta, Alfredo Furlán, Eduardo Remedi, Martha Casarini, Azucena Rodríguez, Leonor Morante.

María Saleme de Burnichon ocupó un lugar destacado en ese grupo, siendo un fuerte referente al momento de la recuperación democrática de la Universidad Argentina. A más de 20 años, pensando en un debido reconocimiento a su trayectoria, propusimos que el Encuentro periódico

de Escuelas, Departamentos e Institutos en Córdoba, asumiera un carácter especial en su homenaje.

La propuesta consistió en ese marco, en resignificar el Encuentro en tres sentidos posibles:

1. Recuperar críticamente el valor de las propuestas y prácticas de diversos actores sociales vinculados con la educación, en particular de Pedagogos, formuladas en los 70, a la luz de problemáticas y enfoques actuales.

2. Analizar perspectivas y necesidades de formación en el campo pedagógico, que contribuyan a una reformulación de las actuales propuestas curriculares.

3. Generar espacios de activa participación de los niveles de gestión de las instituciones, docentes, estudiantes y egresados, en instancias tanto compartidas como específicas de cada estamento.

Entendimos prioritaria la participación de quienes se encontraban a cargo de tareas de gestión, a fin de abordar cuestiones derivadas de las políticas educativas y su relación con las políticas académicas.

Expusimos nuestras intenciones a sugerencias y comentarios recibiendo del conjunto de instituciones un fuerte apoyo en un cometido que reunió a más de 500 docentes, estudiantes, egresados e invitados especiales de quince Unidades Académicas.

Facilitar encuentros en tiempos de dispersión y aislamiento, e insistir en su proyección a futuro es una de las apuestas más importantes.

Mter. Adela Coria
Vice-Directora
Escuela de Ciencias de la Educación

Lic. Agueda Marcela Sosa
Directora
Escuela de Ciencias de la Educación

DISCURSOS INAUGURALES



Sofía Acuña - Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Córdoba en representación del Señor Rector Eduardo H. Staricco

*Universidad Nacional
de
Córdoba
República Argentina*

Córdoba, 15 de mayo de 1997

A la
Directora de la
Esc. de Ciencias de la Educación
Lic. Marcela SOSA
S / D

Ante la imposibilidad de estar presente en la apertura del XIII Encuentro de Facultades, Departamentos, Escuelas e Institutos de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales y Homenaje a la Profesora María Saleme de Burnichon, me dirijo a usted, y por su intermedio, a todos los participantes de dicho evento.

En primer lugar quiero dar la bienvenida a todos los asistentes, docentes, estudiantes, egresados, que en el marco de los cincuenta años de la Facultad de Filosofía y Humanidades, han sido convocados para compartir el tratamiento de temas tan sustanciales a la educación.

El homenaje que se tributa a la Profesora María Saleme de Burnichon significa recuperar una parte de la historia de la Escuela de Ciencias de la Educación y de la Facultad de Filosofía y Humanidades. La Profesora Burnichon, maestra de maestros, constituye también un referente indiscutido en el campo de la educación a nivel local, nacional y latinoamericano.

Se valora el sentido de este Encuentro de recuperar la historia para pensar el futuro, en la línea de debatir ideas y generar propuestas que sirvan para orientar a las personas y las instituciones en las decisiones que en materia de política educativa hoy debemos asumir. Esta convocatoria es un claro ejemplo de cómo construir alternativas, reafirmando los valores rectores de la educación pública y del sistema democrático.

Las carreras de Ciencias de la Educación de las Universidades Nacionales constituyen el ámbito natural donde se reflexiona, desde la teoría, sobre las prácticas educativas. Desde este lugar se plantea el desafío de atender a las demandas sociales, y específicamente educativas, en el marco de los nuevos contextos políticos y culturales.

Deseándoles éxito en la tarea que se han encomendado, les saludo con la mayor consideración.

Prof. Dr. EDUARDO H. STARICCO
Rector
Universidad Nacional de Córdoba

*Ana María Alderete - Decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades -
Universidad Nacional de Córdoba*

Sres. docentes, invitados especiales, egresados, alumnos, público en general:

Este es un día muy especial en la vida de nuestra Facultad y, personalmente, siento una gran emoción de iniciar estas jornadas.

En este día se entrecruzan diversos motivos que en su entramado nos convocan: conmemorar los cincuenta años de creación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, recordar que hace cuarenta años se creó el Departamento de Pedagogía y Psicología (que luego daría origen a la Escuela de Ciencias de la Educación) y para representar toda esta historia rendir un merecido homenaje a nuestra maestra María Burnichon. Qué mejor, para todo ello, que tener como ámbito de encuentro la décimo tercera reunión de unidades académicas de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales.

Es importante recordar que hace cincuenta años el estudio de las humanidades adquirieron status de Facultad, que desde allí se alentó el estudio de disciplinas tan importantes como la Filosofía, las Letras, la Pedagogía y la Psicología (que a finales de siglo quizás cobran más importancia). En el acta de creación de la Facultad se reconoce "la importancia de impulsar estudios que favorezcan la reflexión sobre el hombre y la sociedad".

Hoy, mirando este encuentro, podemos reconocer cómo el estudio de una disciplina como la pedagogía (denominada actualmente Ciencias de la Educación) dio sus frutos diseminando su saber no sólo en nuestro país sino en distintos lugares del mundo. Muchos de Uds., egresados y docentes de esta casa, han sabido destacarse y ser reconocidos internacionalmente. Pero lo más importante es que no solamente han producido conocimiento y dedicado su vida a mejorar la educación, sino que hoy, esta casa ha logrado congregarlos, respondiendo a esta convocatoria desde lugares tan distantes como México o Neuquén. Esto muestra que los años compartidos permitieron crear un entramado, un quehacer conjunto que ni el tiempo o la distancia ha logrado romper.

En esta historia de nuestra Facultad, cobra un papel preponderante la figura de María Burnichon. Creo sinceramente que homenajear a esta gran educadora y conductora, es el mejor reconocimiento a nuestras instituciones. Pues, su vida como docente, investigadora y especialmente, como persona comprometida con el saber, sintetiza el modelo al que hoy aspiramos.

Desde lo académico, no podemos dejar de destacar su trayectoria docente y su permanente compromiso con la investigación. Pero, lo más importante es su coherencia entre el pensamiento y la acción, la profundidad de su sentido ético, que ordena su vida y se proyecta en su accionar como ciudadana y como universitaria. Este sentido ético cobra gran relevancia como intelectual en su insobornable compromiso con el conocimiento y la realidad.

En innumerables oportunidades he rescatado su figura como conductora, sus sabias palabras y especialmente su compromiso de vida me han mostrado un camino: María en todo su quehacer pedagógico ha antepuesto frente a sus intereses, la realidad, cotidianidad y valores del otro. Permanentemente reconstruye su saber con los otros. Jamás ha descuidado la historia en la cual se desenvuelve su quehacer. Nos ha enseñado que es necesario dar contenido al conocimiento incorporando la realidad en la cual este conocimiento se desarrolla.

Yo les decía que el mejor homenaje a nuestras instituciones es el reconocimiento a María y debo destacar que esto es así no sólo por su compromiso como intelectual sino por su compromiso sostenido y su lucha por los derechos sociales. Esta lucha continuada desde los diecisiete años, nos marcan un camino y una luz acerca del rol que las humanidades deben desempeñar en esta sociedad.

Recordando cotidianos encuentros con María, en la cual reconozco una incommensurable fuente de saber, me he permitido traer algunas reflexiones que tienen que ver con el papel de las humanidades y, especialmente, de los educadores a finales de este siglo.

Debemos reconocer que hoy la sociedad en pleno está en crisis, que asistimos a la invasión de un modelo cultural globalizador, en el cual predominan las leyes del mercado, que la educación está inserta en este modelo. Que este modelo globalizador encierra la trampa de impedir el análisis de los problemas microsociales, que cada vez más un amplio sector poblacional queda excluido de los beneficios del mismo. Que el saber o conocimiento se convierte en una importante herramienta de poder. Frente a esto ¿cuál es nuestro rol como intelectuales y educadores?

En mis conversaciones con María descubrí que debemos recuperar el saber, que no es lo mismo que el conocimiento. Este saber implica leer la realidad, no encasillarnos, descubrirnos y descubrir al otro y de allí, proponer cursos de acción.

Es necesario plantearnos como educadores qué rol, qué acciones debemos desarrollar en un modelo que excluye, que discrimina y que discrimina desde el saber.

Cada vez encontramos lineamientos más claros, con mayores tecnicismos y por qué no teoría, acerca de cómo deben ser los cursos de acción. Sin embargo, estos cursos de acción están elaborados desde un poder central ajeno a nuestras realidades.

Estamos frente a un nuevo modelo que impone contenidos, metodologías, formas de evaluación, que, quizás, son técnicamente de avanzada, pero que están direccionadas para la discriminación velada a través de la manipulación. Nos cabe preguntarnos: ¿Cómo debemos desarrollar nuestro trabajo? ¿Cómo romper con este modelo? ¿Cómo hacer sentir nuestra voz que hoy está siendo silenciada o que no queremos levantar?

Está en nosotros, en los estudiosos de las humanidades y confío plenamente que en estas jornadas saldrán propuestas para romper con este modelo hegemónico de exclusión de grandes sectores de educandos. Es nuestro desafío y es nuestra respuesta a María y a tantos otros representados en ella.

En estos tiempos, en este mayo, en que el país se ofrece fragmentado y dolorido, se levantan voces reclamando por lo indispensable. Entre ellas, las de los maestros, con increíbles y renovadas fuerzas se hacen oír por una transformación educativa verdadera. Para todos, para los que más necesitan, sin ajustes irracionales, con profundo conocimiento de la causa de la escuela pública.

En un momento como éste, en este marco, se realiza nuestro encuentro.

Todos saben que hemos convocado a los nuestros que hoy dispersos – formaron parte de un tiempo para recordar. Si bien al convocarlos los distinguimos, autorizamos y consagramos, el sentido que otorgamos a su presencia hoy aquí, es otro. Por una parte, deseamos que volver sea una proyección en obras, en contactos, en mirada crítica, en transmisión del enriquecimiento interior que provocó la diáspora. El otro deseo es sencillo de expresar y menos pretencioso: reunirlos junto a alumnos, docentes y egresados. Y junto a María.

Existen sobradas razones para que esta reunión adquiriera semejante tonada cordobesa:

-nuestra Facultad está festejando su medio siglo, -nuestra escuela cumple cuarenta años de vida -el reconocimiento a una trayectoria pionera.

Desde esta ciudad tan contradictoria, surgen aún con alcance nacional por su repercusión, consignas educativas excluyentes, que nos sorprenden casi y que nos obligan a responder desde el lugar que ocupamos.

¿Cómo explicarnos desde los saberes propios de nuestro campo pedagógico –y hasta dónde ello es posible- el mito del Monserrat, por ejemplo?

Pareciera que nuestro quehacer es arduo y excede la respuesta fácil y estridente. Como diría Bourdieu, estamos ante un caso en que la historia, lo social, está inscrito en los cerebros y en los pliegues del cuerpo, en las cosas, en la institución, en las categorías clasificatorias del mundo. Si podemos articular razones contribuiríamos desde donde debemos en contra de un voluntarismo irresponsable, de un cientificismo fatalista, del sentido común.

¿Qué espíritu anima este encuentro? Creemos que será tal si tendemos puentes por los que transiten la voluntad de saber frente a los obstáculos que opone la voluntad de espectáculo; el deseo de comunicar, de mirarse en otros, de discutir, de plantear diferencias. Para ello hará falta pensar en qué comunicamos, reconocer al otro, permitirnos la libertad de diferir posibilitando corporal e intelectualmente las disidencias; escuchar. En suma, reconocer que existen en nuestro tan disperso y confuso campo pedagógico, luchas por imponer modos de ver, que son expresión de creencias sobre este modo.

Frente a tantos problemas educativos que hoy debemos enfrentar, pareciera que el eje de trabajo propuesto “La formación del pedagogo” resultara al menos una impertinencia. Sin embargo, son

justamente los cambios en lo social y particularmente en lo educativo los que nos arrojan a pensar qué hacemos. Sobre todo si reconocemos el peso simbólico y el poder que ejercen los veredictos y las prácticas del mundo pedagógico. La propuesta consiste en estar atentos al objeto pero también al trabajo con el objeto, o sea qué hacemos y cómo cuando decimos que nos ocupamos de la educación.

Este mayo en Córdoba, obliga a hablar de muchas cosas. Un nombre no puede dejar de pronunciarse en este XIII encuentro de pedagogos y estudiantes de pedagogía: Paulo Freire. Una posible definición de su trayectoria aunque un tanto hereje si lo permiten, sería: Freire fue uno de los mejores jugadores en el campo; su capacidad para armar el juego, para conformar equipos, su oportunidad de movimientos, la acertada valoración de tiempos y espacios, lo llevaron a alcanzar una posición estratégicamente construida, producto de un trabajo intelectual y político en el que nunca perdió el sentido del juego. Buen jugador, en suma, por mantener claro su lugar de intelectual, de hombre práctico, de escucha atenta, que le permitió acompañar como pocos, los procesos de cambios educativos y sociales en varios países.

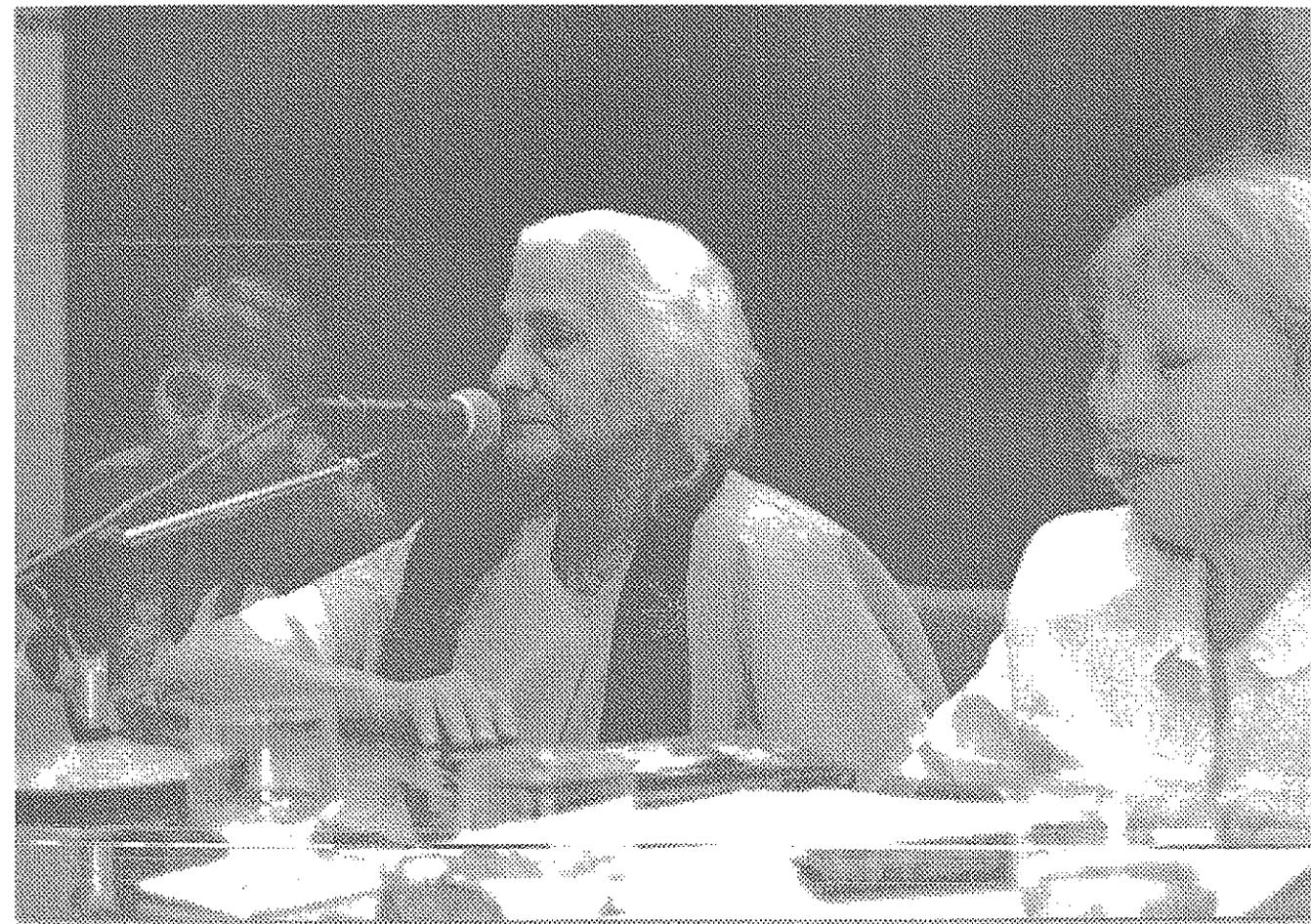
Cuando iniciamos la preparación de estas Jornadas arrojamos muchas botellas al mar. Pocas se perdieron y otras fueron como bumerangs por la fuerza de la respuesta. Esperamos jornadas interesantes y productivas. Agradecemos la presencia de todos y cada uno. Rogamos nos ayuden a resolver las dificultades que puedan presentarse a pesar del empeño invertido por evitarlas. Damos las gracias a nuestra Universidad, a nuestra Facultad, a las instituciones y personas que concurrieron con apoyo solidario para hacer posible este evento.

A María, especialmente, la escuela ofrece la tarea que hoy iniciamos, en homenaje. María Saleme de Burnichon recíballo como un festejo, como un día del maestro.

Compañeros de las Facultades, Escuelas, Institutos, Departamentos y Carreras de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales, sean todos bienvenidos.

Hemos iniciado la fiesta.

Presentación del libro "Decires" de María Saleme de Burnichon



Quiero recalcar que asumo esta presentación en nombre del colectivo de la Escuela de Ciencias de la Educación: docentes, egresados, estudiantes y colaboradores.

Al asumir esta representación –que agradezco profundamente- lo hago consciente de la dimensión que tiene ser parte y, por ende, sentirse perteneciente y responsable de un colectivo y esta es justamente una de las ideas-fuerza que recogimos de María maestra: la apuesta por el colectivo.

Creo en ese sentido, que la tarea realizada a fin de concretar la edición del libro que hoy presentamos a modo de homenaje a su trayectoria, es una muestra de que sus enseñanzas no cayeron en el vacío. Apenas elaborado el proyecto, fueron muchos los que se sintieron convocados. Y así es como de tanto soñar y ayudar surge “*Decires*” de María Saleme. “Este libro fue amasado...”, se dice en el texto, “...muchas son las manos que estuvieron presentes para hacerlo posible...”, No importa dar nombres; en todo caso destacar que profesores, egresados y alumnos durante varios meses fueron recopilando “*decires*” de María.

Ello significó seguir y rastrear su palabra, procurar apresar de este modo su pensamiento de maestra que no eludió la responsabilidad de exponer sus ideas, su perspectiva como educadora cada vez que fue convocada en los más variados e insospechados ámbitos. Organizar notas sueltas, testimonios de participación siempre en procura de ser fiel a sus principios y valores más caros, siempre en procura de comprender –desde la observación aguda, la escucha sabia y atentos los problemas interrogantes y desesperanzas de aquellos a quienes iba dirigida su palabra.

Grabar y desgrabar; reconstruir e integrar, fotocopiar. Así se pusieron manos e ideas a andar para acompañar a María en la tarea de producir este libro.

Las autoridades y la Fundación de la Facultad de Filosofía y Humanidades brindaron su apoyo para hacer efectiva la publicación. Gonzalo Vaca Narvaja y el maestro Carlos Alonso también convergen en el entusiasmo de sumarse al que reconocen como merecido homenaje. Homenaje que materializa la intención de recuperar los recorridos de una maestra infatigable, que no descansa, que enfrenta el desánimo porque al hacerlo procura siempre convocar a otros en el mismo intento.

Ya manos a la obra la Dirección de la Escuela coordinó, siempre con María, cómo entrelazar forma y contenido para organizar desde múltiples textos la trama de un nuevo texto. Esfuerzo inconmensurable el de estas dos jóvenes y queridas colegas, Adela y Marcela que si bien tomaron la posta de un sueño ya esbozado, tuvieron la inteligencia y el coraje necesario para concretar esta obra.

Estos “*Decires*” expresión de una práctica académica, política y social, integran textos que remiten a entrevistas, prólogos a libros de discípulos, conferencias, ponencias presentadas en distintos eventos. Organizados por “énfasis temáticos” conforman un índice que desde su solo enunciado resultan polémicos y provocativos. El oficio de la memoria. Los docentes, su formación y sus prácticas. Ejercer los derechos. Acerca de las humanidades. Los nuevos

horizontes. Los años tallan la memoria. Cómo ignorar una invitación semejante con sólo estar inquieto o próximo a las cuestiones de la educación en estos tiempos?

Para organizar nuestra participación, acordamos que Elma y yo haríamos algunos comentarios a partir de ejes indicativos a las problemáticas centrales que ocupan a María. Dejamos un espacio como es obvio para el cierre para que María se reencuentre con ustedes.

Desde una primera aproximación al libro recuperé algunos temas con la intención de compartir las resonancias que su lectura me provocó, quizás a modo de invitación, para acercarse a sus ideas con la libertad y apertura con que María misma nos hubiera convocado.

Cómo no compartir su preocupación por el sujeto, la necesidad de que reconozca su propia historia y para ello el valor de la memoria? Y en este mismo proceso mirar la realidad, no sólo su continuidad sino las contradicciones y rupturas, su discontinuidad historizada. De este modo recuperar sentidos que permitan trabajar más y mejor con los otros.

Para María en este punto se vuelve necesario recuperar la relación palabra–pensamiento, como cuando dice: “*creo que hay que recuperar el parentesco con la palabra*”, “*¿Qué nos pasa a nosotros que hemos distorsionado la relación del pensamiento con la palabra?, ¿No estamos pensando y de algún modo nombrando cosas con palabra que no son?*” se pregunta y pregunta, y en este sentido su perspectiva es propiciatoria de retomar los dos sentidos originales de la palabra: el conceptual y el significativo como una vía para encauzar esta relación.

En los capítulos que abordan la problemática de los docentes, su formación y sus prácticas se advierte su clara opción por el oficio de educadora. Entre otras cuestiones, destaca la necesidad de recapturar el valor y proyección de la práctica desde la propia práctica. Tal vez, lo que requiere mayor esfuerzo, puesto que es un quehacer al interior mismo del sujeto. Recapturar esta práctica, para María, significa apropiarse del corpus teórico del propio campo, tarea que no pueden asumir más que los mismos enseñantes.

Apropiarse del corpus teórico como teoría del objeto y como teoría del conocimiento de ese objeto. Reafirmar que la teoría potencia la práctica a la vez que se constituye desde ella, destacando en este sentido el valor del análisis de la propia práctica; desde dónde se constituye y hacia dónde se dirige como soporte del esfuerzo por transitar también en la teoría.

Al abordar el tema de la innovación, señala que se trata no solo de conocer la realidad sino de intervenir en ella. Para ello es necesario crear otra forma de hacer las cosas. Un corrimiento de la óptica que permita generar nuevas opciones, formas que pueden ser inéditas, un salto hacia adelante cargado, por cierto, de memoria.

La puesta en marcha de opciones pedagógicas diferentes y el compartir estas iniciativas con aquellos que sin estar en el nivel donde se toman decisiones, implica operar en un terreno donde muchas veces decisiones y realidad chocan. Ello constituye para María una buena manera de combatir la burocracia y, por lo tanto, la asfixia que demasiado frecuentemente impregnan el cotidiano en las instituciones educativas.

Dos dimensiones: quehacer y búsqueda, desafíos para la educación en este fin de siglo convocan

el esfuerzo de acopiar el coraje necesario para ubicarse en la vanguardia de los conocimientos que están siendo, donde la duda tenga cabida como la certeza y donde la incertidumbre más que un propósito para la disertación sea un interrogante no exento de sospechas.

El docente necesita saber que lo posible, lo incierto, lo turbulento encajan en la realidad de su tarea diaria y la dinamizan.

Esto significa redescubrir para el docente su rol. Que reconozca lo posible, lo incierto, lo turbulento como parte de su tarea diaria, que descubra el orden oculto del desorden creador.

Tal vez este caudal de conocimientos, portador de significados múltiples, enfrentamiento con un tipo de conocimiento problemático e inquisitivo permita que el docente rompa su dependencia de los mitos y ritos que pueblan su tarea cotidiana. Podría así acercarse de una manera diferente al objeto de su trabajo. Volver sobre él concede una memoria que dé cuenta de su identidad.

Poner en tela de juicio sus propias certezas y dogmas que lo llevan a fabricar una seguridad que resta fuerza a la posibilidad de incursionar sobre su propia práctica y reconocer pistas que den cuenta de su identidad. De este modo, junto a la toma de conciencia de lo que no entiende, de lo que no sabe hay, según María, algo que surge del solo hecho de ser maestro: la capacidad de comenzar cada día construyendo, aún a costa de las condiciones en que desarrolla su trabajo. Y en ese construir jornada a jornada María maestra, reconoce para otros y quizás también para sí, el origen de la alegría, la permanente pulsión a seguir adelante.

Cómo obviar algunas de las ideas de María acerca de la Universidad? ¿Qué pasa en las Universidades? Cuestiona interrogando. Cada Facultad se arremolina alrededor de su propio saber o de su propia búsqueda. Cada uno en lo suyo.

En la Argentina se podrían, según María, reconocer dos negaciones: una, abrir los cauces de las especialidades, esto quiere decir romper las fronteras disciplinarias. Otra, entender que un centro universitario tiene que decir su palabra. ¿Por qué la Universidad no se mira a sí misma?, ¿Por qué espera que la miren? Para remarcar: *"pienso que estamos insistiendo en trabajar en una cultura que no comunicamos, pensarla de otra manera no es bajarla de nivel, creo que es obligar a la Universidad a escuchar y no escucha siempre"*. Se desprende así de sus palabras una propuesta para la Universidad: una Universidad que escucha, no evade y a su vez se piensa a sí misma y desde allí compromete su palabra.

María aparece a través del texto, multifacética tal como la conocemos. Siempre que fue convocada en los más diversos territorios asumió el desafío de dar a conocer con toda transparencia sus dudas y convicciones. La tentación de no asumir el límite de tiempo para este espacio me llevaría a compartir algunas de sus ideas sobre los derechos humanos, la discriminación social, la pobreza de los pobres como supuesto social de la Escuela Pública, los caminos del conocimiento, principalmente porque en ellos María es clara en sus planteos frente a la diversidad, palabra que ella diría, hoy se ha vaciado en muchos casos, no ingenuamente, de sentido.

Creo personalmente -y decirlo es casi un atrevimiento sobre todo-, para hacerlo público que esto fue posible para ella a partir de reconocer y asumirse en muchos aspectos como diferente, en las

instituciones y contextos en los que le ha tocado actuar, desafiando con coraje las consecuencias. Ello le permitió quizás liberar su mirada, su escucha en relación al otro, y de ahí su posición serena y respetuosa y a la vez absolutamente firme en la postulación de sus convicciones.

Para terminar, entonces, su visión del momento que vivimos. Entrar en la historia real de este fin de siglo que nos desarticula como sujetos sociales significa para María abandonar para siempre según lo dice textualmente "su adámico estado de inocencia". Apelando nuevamente a la memoria, descubrir carencias y emisiones, descubrir igualmente a los "fabricantes de ilusiones, develar las situaciones omitidas en el discurso ocultador del poder".

Que este fin de siglo no nos encuentre desprevenidos, es su convocatoria. Desde este esfuerzo necesario e imprescindible: recuperar la memoria, restañar las heridas, unir lo fragmentado, asumir el desafío de instalar al hombre en una cultura sin barreras.

Escuchar a María siempre significó la posibilidad de compartir su lectura inquisitiva, el análisis meditado, la opinión fundada. Con "*Decires*" surge una nueva posibilidad, la de descubrir o reencontrar sus ideas desde impensados itinerarios, recorriendo territorios de la mano de curiosos lectores sin límites en el tiempo o el espacio.

Gloria ha dicho muchas cosas, creo que todavía me quedan algunas. Pienso que todo el libro está hecho de palabras. Creo que María enfatiza mucho el fenómeno de la palabra y para mi también es sumamente importante. Hay palabras en los libros que activan generalmente nuestra mente, nuestro intelecto. Otras en cambio rozan nuestros sentimientos.

En este libro de María encuentro un delicado equilibrio que permite el predominio de unas o de otras conforme los decires de María. Inteligencia y ternura nuevamente en equilibrio semi-oculta esta última pero no ausente.

Un ejemplo. En el primer escrito de esta obra, **oficio de la memoria**, hay una evocación nostálgica de su casa en Tucumán, el recuerdo de la mamá, de sus primos, profesores, pero también confiesa allí que tenía 17 años cuando se inició en la Facultad y en ese momento, afirma María, *'éramos como tanques'* y continúa *'me fui a alfabetizar sin ser alfabetizadora todavía'* y así continúa esta historia de vida alternando afectos, trabajo, la universidad, los exilios, los retornos, dolores, solidaridad, lucha.

Mientras leía toda esta historia de vida pensaba qué frase podría sintetizarla de alguna manera y encontré la pregunta que formula Eduardo Remedi en aquel primer trabajo.

Dice allí Eduardo Remedi, entrevistándola a María en esta primera parte del libro: *"se combina otra cosa que es la historia, con un elemento que es en tí muy fuerte: sostener la mirada continua sobre la realidad que nos rodea"*.

Esta frase creo que de alguna manera sintetiza esa actitud que a veces nos parece inexplicable, no sabemos como definirla pero la encontré en esta frase: esa mirada continua sobre la realidad.

Este libro está compuesto por distintos géneros, prólogos a libros, conferencias, artículos, etc.. Sin embargo ha encontrado esa continuidad, esa preocupación que persiste, en la cual María insiste y que por supuesto no es casual. Más aún, esos temas se vinculan entre sí. Van respondiendo a una problemática intelectual, coherente y lúcida.

Por ejemplo el tema de la crisis, que es como el primer jalón que contribuye a mostrar cómo hay en María una continuidad intelectual, una coherencia que comienza con la preocupación por la crisis y luego va continuándose en su pregunta por el conocimiento, por la participación y por otros problemas que ya voy a citar.

Niega María que la crisis se pueda pensar o se solucione en lo específicamente educativo. Va más allá de nosotros, expresa en alguna parte, hay una crisis del valor de la educación pero eso no es lo fundamental sino que la crisis está en los valores.

Dónde la justicia, dónde la verdad, dónde el saber, se trata de una crisis esencial pues ¿podemos aplicar algún valor en este momento? Esta pregunta me parece sumamente meditada y sumamente dramática también. Hay crisis mundial, sí, pero nosotros desconocemos la cara oculta de esta crisis. No basta adjudicársela al maestro, al proceso educativo, etc. Existen la

ambición, el dinero, el consumo, los poderes que hablan de la educación a la vez que están terminando con ella.

La crisis se conecta con el conocimiento, otra de las preocupaciones centrales de la obra. En otro trabajo señala que los problemas, tal como la explosión demográfica, el índice de pobreza, son de peso real pero no cubren todo el espectro como para decir que sólo con él construimos nuestro futuro tercer mundo.

La racionalidad técnica tiene también su lugar en la conformación de la práctica profesional pero no puede ocupar el lugar de la ética. Ello supone una real apropiación del conocimiento que posibilite proporcionar una autonomía de pensamiento y de acción que la formación no brinda aunque recurra a avances tecnológicos ya incontrolables.

En otro trabajo que se titula: **"No creo que los maestros tengan algo para festejar"**, un artículo publicado en La Voz del Interior, María se pregunta: *¿Qué condiciones y preparaciones debe tener alguien hoy para ejercer la docencia?* María responde: fundamentalmente aprender a adquirir más que una sumatoria de conocimientos que al fin y al cabo se transmiten como tal, la capacidad de independizarse frente al conocimiento para poder operar con él. Hoy al maestro le falta los instrumentos conceptuales básicos para tener esa relación.

Su preocupación por el sujeto, no es indudablemente ese sujeto desencarnado que con el correr de la ilustración se fue vaciando de contenido y que alcanzó toda su potencia en este liberalismo individualista y egoísta. Hoy en día hay muchas corrientes en las cuales se procura devolver al sujeto su inserción en una realidad mucho más encarnada, como así también insertarlo en una relación positiva en teoría y praxis.

Existe otro tema que está íntimamente ligado al del conocimiento y es la discriminación. Otra cuestión relevante y que tiene su origen en el conocimiento, aclara María bien, en el desconocimiento.

El desconocimiento representa una política de exclusión, en una realidad descontextualizada. Cito a María: *"poner distancia, ignorar, rechazar, sustraer, no acceder a las fuentes del conocimiento"* y así analiza luego distintas formas de discriminación.

Me detengo en otro concepto central: el de *participación*. Ligado a la idea de democracia como práctica política y social es un hecho ineludible en el sujeto. Tiene una particularidad que es señalada por María. Por una parte se produce en el Estado Democrático, o que se proclama democrático, por la otra estimula dentro del Estado, las ideas democráticas. Como consecuencia de ello la participación nos exige y nos da derechos. Por esto, la práctica de la participación implica compromiso y responsabilidad.

Continúo la lectura de este libro y vuelve nuevamente a mi memoria la frase que cité anteriormente: *"sostener la mirada continua sobre la realidad que nos rodea"*, pues María nos habla de tantas cosas: de la pobreza de los pobres, de los derechos humanos. La preocupación por la educación de adultos, sus alumnas obreras, los campesinos indígenas, el Congreso Pedagógico, una sociedad multicultural y así podría continuar esta enumeración.

No es mi intención ser exhaustiva, sólo quiero mostrar a los que no conocen el libro y a los que no conocen a María, que su vida ha sido un quehacer y sigue siéndolo, aplicado a las más variadas actividades, todas ellas alumbradas por su lucidez intelectual y su preocupación por el otro.

Por ello, todos estos temas, todas estas problemáticas que he ido citando creo que deben enfocarse como una unidad, como una gran coherencia porque María es eso, es coherencia, es inteligencia y es ternura.

María Saleme de Burnichon – Universidad Nacional de Córdoba

Voy a ser breve porque, ¿de quién puedo hablar? Yo tendría que hablar de mí y no me animo.

Pero voy a decir una cosa que se la dije un día a Vaca Narvaja. Descubrí que realmente soy una persona de la palabra, a pesar de que la escritura no se me escapa. Nunca pense que de aquí podía salir un libro, porque si nos vamos a las historias de vida que creo que son variadas todas, recuerden o sepan que soy montañesa y que la montaña pide palabras y no pide letra y entonces le soy leal al Aconquija. Soy tucumana, no soy cordobesa aunque hace cuarenta años que vivo aquí, sin tonada creo.

Le decía a Vaca Narvaja y ahora se los repito a ustedes porque realmente me siento así, como si hubiera entrado al quirófano. Me da vergüenza oír cosas que yo alguna vez dije, pero las dije honestamente, las dije porque creo en ellas y volvería a decirlas.

Volvería a decirlas insistiendo tal vez más en otras cosas porque los cambios que están apareciendo aquí nos exigen o a ser más adaptativa, que ya a esta altura de mi vida no lo puedo ser, o a ser más intolerante, que a esta altura de mi vida sí lo puedo ser.

Les dije que iba a ser breve pero tengo que referirme a este lugar de la Universidad donde aparecí porque me pareció que Córdoba se parecía a Grecia, no conozco Grecia pero me la imagino. La luz, la piedra, la arena, que la gente que sí conoce Grecia me dice que es así, no me equivoqué.

Entonces me vine a Córdoba por dos años y se hicieron cuarenta. En esos cuarenta apareció toda esa historia que acaban de contarles a ustedes. Lo que quiero decir en este momento es que de esta Facultad me considero perteneciente aunque me vaya, porque esta Facultad no es solamente gente. Vuelvo a aquello que soy, campesina y montañesa. Para mí es muy importante este lugar donde he visto destruir y crecer a los árboles y destruir gente.

Entonces esa memoria que se nos mete como un estilete más allá de la piel y más allá de los huesos es una cosa que a uno le hace quedar en su lugar, por eso entiendo que tantos inmigrantes hayan hecho esta Argentina.

Treinta y cinco años creo que tiene la Escuela de Ciencias de la Educación me parece o cuarenta, no me acuerdo cuánto dijeron, pero creo que es todavía hasta el día de hoy una adolescente. Pero ya no puede ser a partir de junio una adolescente porque no le está permitido, porque así como a nosotros se nos corta la vida de golpe, se nos corta la niñez, se nos corta la juventud, a las instituciones, como ésta, por ejemplo, de un mes para otro se le termina la juventud y en ese sentido creo que sí tenemos que ser absolutamente como se debe ser.

Responder a un imperativo categórico. En este momento esta Facultad, esta Escuela nuestra tiene que entender, tiene que aceptar –mejor dicho– que ese querer adolescente de poder dar toda la teoría, de poder entenderse en línea recta con todo el saber del mundo porque somos gente que sabemos absorber el conocimiento pero hasta ... no sabemos donde, hoy ya no es posible. Creo que en este momento hace falta saber que el cambio del que tanto hablamos y hablamos nos está

exigiendo a nosotros un cambio bien desde dentro. Si no nos animamos a pensar que ya no podemos ser mañana lo que fuimos hoy, no vamos a entender el cambio más allá de hablarlo, creo que no vale la pena seguir siendo una Escuela de Ciencias de la Educación.

En este momento, en esta Escuela donde investigación y docencia parecieran ser dos ríos que aquí en este momento tienen que encontrarse, no se puede hablar de docencia si no se habla de investigación, no son cosas distintas porque el objeto es el mismo aunque los caminos para llegar al objeto sean diferentes.

Digo esto porque en este momento el problema de la investigación en la Argentina está produciendo un corrimiento de la docencia hacia quehaceres cotidianos, hacia quehaceres del oficio más bien.

¿Es que el docente no puede además de manejar la realidad, investigarla?

Bueno, voy a terminar porque esto era lo que quería decir aunque les prometo que siempre voy a seguir hablando porque no quiero que se escriba más, es decir: que se escriba de mí más.

Toda mi vida he hecho comunicación, diálogo, conversaciones, discusiones, he recuperado el silencio muchas veces pero yo soy más bien del silencio.

Para terminar quiero decirles, iba a referirme a Freire en un homenaje porque se nos ha perdido una persona que nos dio una palabra que hizo florecer para América Latina, una palabra que luego oscureció muchísimo y que la necesitamos como necesitamos el agua, se llama *conciencia*. Recuperar esa conciencia de quienes somos.

En este momento les voy a pedir permiso a toda la gente de la Facultad, sobre todo a la gente de la Escuela, me conozcan o no, para que a este regalo, que acepto un poco a regañadientes, pero lo acepto agradecidísima, se lo pase ... Las leyes de urbanidad y buena conducta que nos enseñaron en la escuela dicen que a lo que uno recibe como regalo no debe regalarlo. Pero por eso les pido permiso, porque yo voy a ofrecer este regalo a las personas –mejor dicho– al sector profesional trabajador que permitió que yo dijera todo lo que dije en estos años. Les digo que me permitan ofrecer a los maestros este homenaje. Gracias.

PANELES



PANEL 1

Coordina: Marta Teobaldo – Universidad de Buenos Aires

A los Maestros, con cariño

Sin duda la vida favoreció mi carrera universitaria cuando me colocó en una generación de estudiantes que tuvo el privilegio de tener como maestros a María Saleme, a quien hoy se rindió un más que merecido homenaje y a los tres profesores con los cuales, afortunadamente, me toca ahora compartir esta Mesa: Magalí Andrés, Fernando Martínez Paz y Juan Carlos Agulla.

Antes de que ellos comiencen sus exposiciones en este primer Panel del XIII Encuentro de Educación, deseo presentarlos -en mi doble carácter de ex-alumna y ex-colega en esta Escuela- para poner en conocimiento de ustedes lo que significaron para nuestra generación.

No haré especial referencia a María Saleme, porque el reconocimiento a su actuación profesional y particularmente a su condición de *maestra* fue objeto del acto de esta mañana. En este sentido, María, tu presencia en mi relato será porque las circunstancias a las que me refiera te incluyan por la fuerza de los hechos y no porque yo quiera, a la fuerza, violentar tu reconocida modestia.

Deseo aclarar que la presentación que haré de Magalí Andrés, de Juan Carlos Agulla y de Fernando Martínez Paz tiene como intención no tanto puntualizar los antecedentes de sus vastísimos currículum, sino hacer referencia a algunos aspectos de sus vidas profesionales que den cuenta del clima universitario en el que nos formamos y de las relaciones que sostuvimos con ellos como alumnos, primero, y como colegas, después.

Como buen miembro de la "Guardia Vieja" sigo pensando que "las damas primero". Por ello voy a comenzar con Magalí, una de mis dos primeras profesoras en la carrera, junto con María Saleme. En esos tiempos nuestra Facultad se hallaba ubicada en la Avenida General Paz 120, en el 1° piso de un viejo edificio de la ciudad. Por entonces ambas eran, respectivamente, Profesoras de Pedagogía y de Introducción a la Filosofía en dos cátedras cuya titularidad ejercía el Prof. Adelmo Montenegro, una figura de gran relevancia en la historia de nuestra carrera y de nuestra Facultad. Estoy segura que represento a mi generación si afirmo que es muy doloroso que él ya no esté entre nosotros para compartir esta celebración especial.

Magalí egresada, como María, en Filosofía y Pedagogía en la Universidad de Tucumán, había recorrido una importante proporción del mundo y así llegó a nosotros cargada de experiencias. Es imposible no recordar la influencia de la Pedagogía norteamericana en su formación después de su pasaje por el Teacher's College, de Columbia University, en Nueva York. Nunca he podido olvidar los relatos sobre su vida en un kibutz de la frontera con Jordania, sobre su trabajo en el Instituto de Relaciones Culturales de Israel con los países de América Latina, como tampoco las evocaciones de su vida docente en Venezuela y sus descripciones sobre el largo recorrido para regresar, *por tierra*, desde Caracas a la Argentina.

En el año 1957, pasó a desempeñarse como profesora titular de Pedagogía y de Historia General

de la Educación. Algunos compañeros compartimos con ella la docencia en ambas cátedras: Alicia Carranza y Guillermo Villanueva en Historia. En mi caso, el trabajo nos reunió en Pedagogía.

El clima de la época era de una intensa vida universitaria y de un enorme entusiasmo y compromiso intelectual porque llevaba la impronta de los movimientos sociales y políticos latinoamericanos y europeos de los años 60 y 70. Estos procesos y la explosión intelectual de esos tiempos nos llevó a redefinir tanto los enfoques de Historia de la Educación como los de Pedagogía.

El 70 fue el año sabático de Magalí, período que pasó en Santiago de Chile, haciendo el trabajo de campo sobre lo que sería su tesis doctoral: el movimiento estudiantil chileno de 1842. Hacia allá partimos a visitarla, en distintas ocasiones, Martha Casarini, Justa Ezpeleta, Guillermo Villanueva y yo. Recuerdo que con Justa y Guillermo llevábamos orgullosos un artículo que nos acababa de publicar la Revista Los Libros. Pasamos días alternando conversaciones sobre nuestros trabajos y proyectos con anécdotas y paseos, en Santiago y en Isla Negra, en un sitio que Magalí había alquilado junto a la casa de Neruda.

Luego partió a París, para incorporarse a la sede central de la UNESCO, en 1974. Allí estuvo hasta 1983, año en el que se trasladó a Venezuela como Asesora Regional y coordinadora de Proyectos para A. Latina y el Caribe, ejecutados por UNESCO y financiados por el Fondo de Población de Naciones Unidas.

Finalmente, desde 1986 hasta la fecha se ha venido desempeñando como Consultora Internacional de los Organismos mencionados, para la elaboración, evaluación y diseño de estrategias educativas en materia de políticas de población, medio ambiente y desarrollo en África y en A. Latina.

Como más allá de mi adscripción a la Guardia Vieja también respeto el alfabeto, voy a continuar con Juan Carlos Agulla, quien ingresó a nuestra Escuela, recién llegado de Alemania, en 1959, concursando como Prof. Titular en Sociología de la Educación.

La vía de acceso a las cátedras por concurso se había abierto en 1956 y María ya había obtenido, en ese año, la titularidad de Didáctica General y Práctica de la Enseñanza.

Agulla, abogado egresado de nuestra Universidad, se doctoró en Derecho en la Universidad Central de Madrid; obtuvo el título de Doctor en Filosofía en la Universidad de Munich y posteriormente el doctorado en Derecho y Ciencias Sociales en la misma Universidad.

A propósito de estas Jornadas nos re-encontramos en Buenos Aires, después de más de 20 años, circunstancia que nos permitió rescatar algunas historias de aquellos tiempos. El recuerdo trajo inevitablemente a nuestra conversación la figura de Adelmo Montenegro de quien Agulla me proporcionó un dato poco conocido y que merece realmente ser mencionado: Montenegro fue ese "visionario", como lo calificó Agulla, que creó la primera cátedra de Sociología de la Educación en A. Latina. Ello significa, si la lógica tiene lógica, que Juan Carlos Agulla fue el primer profesor de esa asignatura en Latinoamérica, que nuestra Escuela fue pionera en ese sentido y que nuestra generación- a través de Agulla- fue la primera que tuvo acceso a

contenidos de esa asignatura, porque su "bautismo" como docente en la cátedra tuvo lugar en nuestro grupo aunque nosotros ignorábamos, obviamente, el carácter iniciático de la situación.

Agulla me relató, también, un hecho francamente curioso: su padre, fundador del diario "El País", donde escribía como periodista Adelmo Montenegro cuando él y su hermano eran adolescentes, contrató a Adelmo, a quien consideraba un joven inteligente y culto, para obligar a su hijos, cuyas preocupaciones respondían, por entonces, a los intereses propios de la muchachada, a sostener dos veces por semana conversaciones "serias", respondiendo a los problemas a los que la incisiva inteligencia de Adelmo los confrontaba. Quiso la historia que cuando Juan Carlos Agulla terminara su doctorado en Alemania, Montenegro fuese Decano de esta Facultad y llamara a concurso para esa primera cátedra de Sociología de la Educación, cuya titularidad iría a obtener, su viejo alumno en el sistema no formal.

De nuestra generación, trabajaron en su cátedra Alicia Carranza, Justa Ezpeleta, Guillermo Villanueva y Lucía Garay.

Quiero recalcar que más allá de la relación institucional docente-alumno, nuestra vinculación con Agulla recorrió también caminos informales: él era muy joven, recién había llegado con Alexa, su esposa alemana y en su casa o en nuestros propios departamentos de estudiantes, compartíamos horas conversando y discutiendo.

También la casa de María era casi el lugar de visita obligado en algunas frías noches de invierno o en los fines de semana. Ella siempre vivió lejos de la ciudad, pegada a la naturaleza. De noche nos recibía, a veces, con un locro, que mantenía caliente en un hogar con leños donde entibiaba también alguna botella de buen vino tinto. Si era un fin de semana almorzábamos con la familia: con Alberto, su esposo y con algunos de sus cuatro hijos.

En realidad debo aclarar, a modo de descargo preventivo por los usos y costumbres que los actuales docentes de la Escuela sostengan con sus alumnos, que nosotros constituíamos un grupo pequeño: apenas 12, como los apóstoles.

El tipo de relaciones personales que nos vinculaban tuvo, creo que para la vida de todos, significaciones muy profundas. Las observaciones metafísicas de María me marcaron desde los 17 años y a veces me siento repitiéndolas a alguien con la misma inexperiencia que yo tenía por entonces. Los relatos de Magalí sobre su vida y sus invitaciones para ponernos en contacto con personajes significativos de la política, del arte y hasta de la religión, son recuerdos de una vida rica en sucesos que dejan huellas. También la casa de María, hizo posible que conociéramos a poetas, pintores, músicos, para nosotras inalcanzables.

Han pasado años desde entonces y ahora re-encontré a Juan Carlos Agulla como Director del Instituto de Derecho Público, Ciencia Política y Sociología de la Academia Nacional de Ciencia de Buenos Aires, como Investigador Superior de CONICET y con más de 30 libros publicados.

Con Fernando Martínez Paz, tuve la suerte de re-encontrarme hace unos años en el Centro de Estudios Avanzados, pero no nos habíamos vuelto a ver desde 1974. En este sentido, el exilio nos llevó a muchos hacia sitios distantes y diversos pero lo más grave, lo más doloroso porque no tiene retorno, es que el Proceso borró definitivamente, en muchos casos, los caminos de

reencuentro con colegas amigos y con ex-alumnos a quienes quisimos mucho. A ellos también hay que incluirlos en este homenaje, más allá de nosotros que somos los sobrevivientes.

De los tres profesores de este panel, nuestra generación no tuvo la suerte de tener a Fernando Martínez Paz como docente en la cátedra de Política Educacional y Legislación Escolar. En esa época, la asignatura estaba a cargo, provisoriamente, de un Inspector de Escuelas que Montenegro había propuesto, por ese espíritu Sarmientino que tenía, como ayer me recordaba María, espíritu que lo llevó siempre a defender el terreno de la Educación Pública. Así es que a Fernando Martínez Paz lo conocimos de "leídas", primero y compartimos experiencias como colegas después. Recuerdo que al comienzo de los 70, interesados por la interdisciplinariedad, resolvimos romper la división entre algunas asignaturas afines y trabajar alrededor de un núcleo temático. El curso, cuyo objetivo era el análisis del Sistema Educativo Argentino, duró un año y en esa oportunidad pudimos, desde las cátedras a nuestro cargo, compartir el trabajo con Martínez Paz. Tuvimos, por lo tanto un aprendizaje indirecto, mediado, de los temas que él trabajaba con tanto rigor.

Algunos de los aquí presentes, Martha Casarini, Alcira Albertengo y yo pudimos participar en el Primer curso de Planeamiento de la Educación que él organizó siendo Ministro de Educación de la Provincia y en el que participó como miembro del equipo docente. El curso contaba con la colaboración del Consejo Nacional de Desarrollo (C.O.N.A.D.E.) y de la UNESCO.

Otros colegas como Alicia Carranza, Lucía Garay y Justa Ezpeleta fueron sus alumnas en la Escuela de Sociología para Graduados, cuya dirección ejercía Juan Carlos Agulla.

Su destacado desempeño profesional a lo largo de muchos años lo llevó a ser designado Profesor Emérito de nuestra Universidad, a participar en Comisiones Asesoras del C.O.N.I.C.E.T. y del C.O.N.I.C.O.R. y a ser miembro del Directorio de esta última institución. Es, actualmente, Director de la Maestría de Políticas y Estrategias del Centro de Estudios Avanzados y Miembro de Consejo Nacional de Educación Superior. También, Académico de Número de la Academia Nacional de Educación. Ha publicado numerosos artículos y libros importantes en su especialidad, como "El Sistema Educativo Nacional", "La Educación Argentina" y "La Política Educacional en una Sociedad Democrática".

Antes de dar lugar a las exposiciones de los profesores a quienes he tratado de presentar desde una experiencia generacional, quiero hacer extensivo este homenaje al Prof. Adelmo Montenegro a quien nos liga el respeto intelectual, el afecto y una deuda de gratitud. Si hoy estamos en Ciudad Universitaria es porque fue él quien consiguió el traspaso de la Facultad a estos predios y colocó a nuestra Escuela en el Pabellón Residencial. Tuvo un constante empeño en incorporar profesionales con nuevas preocupaciones e inquietudes a la Facultad y, particularmente, a nuestra Carrera. Siempre estuvo interesado en re-enfocar la oferta educativa y en la misma línea del espíritu sarmientino, al que antes hice referencia, concedía especial importancia a la conexión de los trabajos que se hacían en la Escuela con el Sistema de Educación Pública.

Por último mi agradecimiento y el de los colegas de mi generación a las autoridades de la Facultad, de la Escuela y a todos los que trabajaron para que esta circunstancia que nos reúne fuese posible. Estoy segura que para nosotros este Encuentro no será un ítem más en nuestros respectivos currículum sino un hecho de la vida, difícil de olvidar.

Política de investigación y Ciencias de la Educación. Formación de investigadores y evaluación institucional

Juan Carlos Agulla – Universidad de Buenos Aires

Empecemos por una afirmación: la Universidad Argentina tiene que entrar en un nuevo período de transformación. Una transformación que se inscribe dentro del marco de la Ley. Y para eso tiene que rescatar el espíritu innovador de la década del sesenta. Sabemos que a partir de entonces la Universidad Argentina, como sistema, detuvo su proceso de transformación, se detuvo. Y toda detención en el mundo de la expansión de la cultura tecnológica y del desarrollo de las sociedades tecnocráticas es “decadencia relativa”. Para demostrar eso basta con compararse con las Universidades principales y con las de América Latina.

Durante la década del ochenta se entró en otro proceso que culminó –no entramos a discutir si bien o mal- con la sanción de la nueva Ley de Enseñanza Superior que –como sabemos- ha sido muy laboriosa, discutida y consensuada.

A ese hecho político se agrega el aumento violento y, a veces irracional, de nuevas Universidades estatales y privadas como una respuesta al aumento de la matrícula y a una desconcentración de la misma, especialmente para el interior del país y de la región metropolitana. El proceso culmina con la creación de la CONEAU como organismo legal e independiente de acreditación y evaluación de las Universidades.

Este proceso tortuoso, difícil y controvertido, ha creado una conciencia de las deficiencias institucionales de la estructura de las Universidades y de las falencias de funcionamiento del sistema universitario argentino: los estudios de posgrado, a través de sus tres manifestaciones típicas: los estudios de doctorado, los estudios de especializaciones profesionales y los estudios de actualización. Estas deficiencias de las Universidades argentinas y estas falencias del sistema universitario nacional, van a ser un punto prioritario de la acción de la CONEAU. Así lo establece taxativamente la ley de creación del organismo.

Al plantear el tema de los estudios de posgrado, como una necesidad actual y como una falencia de la Universidad Argentina, no se quiere expresar que no hayan existido esos estudios con anterioridad. Pero entonces eran sólo estudios no institucionalizados y, en general, orientados por la extensión universitaria, ya que ni siquiera existían para la obtención del grado de doctor, el cual se orientaba por otros mecanismos vinculados exclusivamente a la presentación de una tesis (adscripciones a cátedras).

Al respecto, y con algo de orgullo pero con gran modestia, puedo decir que he sido uno de los primeros universitarios que he buscado institucionalizar los estudios de posgrado en la Universidad Nacional de Córdoba con la creación del Departamento de Sociología con sus tres secciones: la Escuela de Sociología, el Centro de Investigaciones Sociológicas y el Instituto de Sociología. Esta idea no era para mi original porque era el resultado de mi experiencia en Europa, en los EE.UU. y en la FLACSO.

Esos estudios de Sociología institucionalizados comenzaron en el Instituto de Sociología “Raúl A. Orgaz” que dirigía Alfredo Poviña, en el año 1964, luego de la realización en Córdoba del XX Congreso Mundial del “Institut International de Sociologie” que se realizó en Córdoba/Río Tercero en 1963. Informalmente eran cursos de dos años y de inscripción bianual y se desarrollaban en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Y así funcionó hasta 1967 en que se institucionalizó el Departamento de Sociología y que duró hasta 1976. Pasaron por los cursos cuatro promociones bianuales. Se ofrecía entonces una certificación de “especialista” y abría la posibilidad de su reconocimiento como cursos para el doctorado en las distintas Facultades (Filosofía, Medicina) y hasta para distintas universidades (Buenos Aires, Tucumán, Católica de Córdoba), según el título de grado de los egresados.

Dejando de lado esta anécdota histórica y personal, tengo entendido que la Universidad Nacional de Córdoba ha creado cursos de posgrado con posterioridad. Pero no es a eso a lo que me voy a referir.

El problema es otro: se trata de la institucionalización de los estudios de posgrado, con otorgamiento de títulos académicos y/o profesionales y dictados regular y sistemáticamente. Y de las tres áreas fundamentales de los estudios de posgrado, quiero detenerme solamente en los estudios para la obtención del grado de Doctor.

Lo primero que quiero decir es que los doctorados, en el momento presente, en todos los países de punta del primer mundo, no son una mera distinción académica: las famosas “borlas de doctor”, que tuve oportunidad de describir en mi libro “Eclipse de una Aristocracia” (1967). Se trata sólo de una certificación de estudios de cierto nivel y de determinada especialidad académica y/o profesional. Pero de una certificación que (por ahora e informalmente) permite acceder a determinadas instituciones docentes (algunas Facultades de Universidades Nacionales) y de investigación (CONICET).

En el doctorado se encuentran la capacitación docente e investigativa del profesor universitario (catedrático) como profesional, ya que reclama inexorablemente la “dedicación exclusiva” (full-time). Esa es la profesionalización del Profesor Universitario (el Catedrático) y del Investigador Científico.

Pero esta profesionalización del investigador y del catedrático reclama, paralelamente, la institucionalización de la investigación. Y eso es el posgrado!. En consecuencia: la investigación profesional reclama la institucionalización de la investigación (Institutos, centros de investigación, laboratorios, talleres, etc.), con su complemento necesario e ineludible. Quizás todo se aclare con la siguiente frase: “las instituciones son al comportamiento humano lo que los instintos son al comportamiento animal!”. Y esos institutos o centros de investigación se llenan con doctorandos (en todos los lugares del mundo). Y las tesis doctorales constituyen la base estructural de la investigación científica en la medida en que es relativa, acumulativa y progresiva. Es el sostén mínimo, pero necesario, del desarrollo de la investigación científica. Y para eso se necesita el título de “Doctor” como documento que certifica la capacitación para la investigación y, con ella, para la docencia, especialmente cuando el acceso a las cátedras universitarias se hace mediante concursos públicos y abiertos.

Queridos amigos y amigas: la Facultad de Filosofía y Humanidades –de la cual tengo también

grandes y hermosos recuerdos- necesita institucionalizar los estudios de posgrado; y lo necesita porque, por su trayectoria y "tradición" (perdón por mi identificación "monserratense"), debe concentrarse en la investigación científica. Es un reclamo del tiempo, de la aldea globalizada y de la responsabilidad de la "intelligentzia" universitaria. Pero también de la CONEAU.

Aportes disciplinarios a nuevos campos educativos integrados

Margarita Andrés – Consultora UNESCO

Después de más de veinte años de ausencia, me encuentro otra vez en el ámbito de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba donde, sin duda, pasé los más importantes años de mi vida académica, en una época en que protagonizábamos, estudiantes y profesores, una arriesgada y apasionada búsqueda de relaciones entre el saber o los saberes que adquiríamos y la experiencia vivida en la realidad social de nuestro país. Una época en que frente a la agresividad, el escepticismo o el cinismo trabajábamos con espíritu de apertura, quizá con legítima ingenuidad intelectual, con entusiasmo y con el sentimiento de que podíamos ser útiles en el proceso de renovación de estructuras educativas y sociales.

Ahora quiero decirles desde donde vengo, cuál ha sido mi itinerario profesional estos años e intentar describir el paso del mundo académico al de la acción educativa en el terreno, en el ámbito internacional, mostrando la coherencia que, en última instancia y luego de tanteos llenos de desasosiego e incertidumbre, pude establecer entre el bagaje intelectual con el que yo llegaba a las Naciones Unidas, específicamente a la UNESCO, y la preocupación de la Organización por definir nuevos campos educativos, centrados en los problemas del mundo contemporáneo que demandaban una más urgente consideración e intervención educativa en vista de la expansión y aceleración que adquirirían en el nivel mundial, fundamentalmente los problemas creados por el rápido crecimiento de la población mundial, los relativos al deterioro y fragilidad del medio ambiente global y los que plantea la necesidad de lograr un crecimiento económico en el marco de un desarrollo sustentable para asegurar la sobrevivencia de las generaciones futuras.

Aquí, en la Universidad, habíamos trabajado en el campo de las ideas e intentado comprender el hecho educativo como un elemento propio de un sistema social dinámico complejo, evitando la percepción sectorializada de la realidad -ya sea de la naturaleza, del hombre o de la sociedad,- y en consecuencia la división del saber en disciplinas enclaustradas, poniendo especialmente de relieve el hecho de que el conocimiento por disciplinas yuxtapuestas no asegura al individuo una visión coherente de la realidad ni, sobre todo, alienta su posibilidad de actuar eficazmente sobre ella.

La acumulación de los conocimientos, la rapidez de los medios de comunicación, el refinamiento científico y la eficacia tecnológica si bien aceleraron cierto tipo de desarrollo, provocaron también una atomización creciente del saber, una redundancia cognoscitiva y una desorientación ante el futuro. Por el contrario, los intentos por integrar conocimientos, tomando prestados métodos y técnicas a disciplinas muy diferentes, ayudaron a poner el acento en las relaciones existentes entre los diferentes saberes, a descubrir los elementos que los acercaban más que aquéllos que los separaban.

La cátedra de Historia de la Educación en esta Universidad fue desarrollando una aproximación no analítica sino sistémica del hecho educativo como emergente, ya sea institucionalizado o en proceso de institucionalización, en el marco de una realidad histórica concreta, de una totalidad social. En la elaboración de este método tuvo fundamental importancia el asesoramiento que el

Dr. Ceferino Garzón Maceda, Director del Instituto de Estudios Americanistas de la Universidad Nacional de Córdoba, nos proporcionó acompañando los pasos iniciales en la cátedra. De acuerdo con esto, el concepto de sistema se entendió como un conjunto de elementos en interacción dinámica y organizados en función de una meta. Para el estudio de dicho sistema, es decir, del hecho educativo en su contexto histórico social, era necesario establecer redes de relaciones entre diferentes ciencias sociales, para lo cual se esbozó un esquema de captación de sus determinaciones internas, es decir, de las variables constitutivas tanto de las estructuras de base como las geográficas- ecológicas y demográficas, como de las económicas y sociales, de las estructuras jurídico-políticas y de la estructura ideológica. Nuestro objeto de trabajo era, repito, la comprensión del hecho educativo como emergente de ese sistema de variables. Por lo tanto también debíamos ver el juego de interacciones del hecho educativo en sí y en relación con la situación global. ¿En qué espacios -dominantes o dominados- se daba el hecho educativo? ¿Cuál era la estructura y la dinámica demográfica de la población en general y de la escolar en particular? ¿A qué intereses económicos, políticos o ideológicos respondían los fines de la educación? ¿Qué contenidos educativos eran admitidos, cuáles rechazados? ¿Qué tipos de comportamientos, roles y pautas prescriptivas estimulaba la escuela en los docentes y educandos? ¿Qué fuerzas instituyentes oponían resistencia a lo ya estatuido? En fin, lo explícito y lo oculto en los sistemas de relación y de comunicación en los ámbitos formativos que rodean al niño.

Al proponer esta forma de estudiar el fenómeno educativo se intentaba un cambio de eje en la aproximación al objeto de estudio, se intentaba eliminar la redundancia de datos y hacer resaltar la nitidez de las relaciones. Y fundamentalmente ofrecer un método de trabajo válido para la comprensión de otros fenómenos sociales. El planteamiento interdisciplinario no propone abandonar el estudio por disciplinas sino enseñarlas en función de sus relaciones dinámicas con otras disciplinas y con los problemas de la sociedad. Joel de Rösney en la introducción de su "Macrocósmos" cuenta que un alumno le pregunta: "Señor, por favor ¿para qué sirve todo esto?" Y él le contesta: "Aprende primero, mi muchacho, esto te servirá más tarde"¹.

Le servirá más tarde, como me sirvió a mí y espero que a algunos de mis alumnos, porque este método permite avanzar en campos no conocidos, sin obligación de seguir un camino lineal, ni el orden de una disciplina organizada, sino que incita a crear "módulos" de conocimientos a partir de problemas concretos, analizados en el marco de una red de interrelaciones. De ese modo los nuevos conocimientos adquiridos no quedan aislados en el marco de una disciplina sino que se estructuran en el contexto de una relación y para la comprensión de un problema. Si los conocimientos no se organizan con esa finalidad, la interdisciplina puede resultar una simple mezcla y no una solución funcional desde el punto de vista del conocimiento y de la acción. Como escribía nuestro recordado colega Andrés Raggio en un documento que sobre estos temas elaboró para la UNESCO,

"...si bien es necesario abandonar el planteamiento aristotélico de simplicidad y univocidad al encarar el estudio de las cuestiones como las de población -especialmente en el dominio curricular-no hay que caer en el error opuesto, es decir, convertir el enfoque interdisciplinario en una mezcla de elementos sin ninguna coherencia. La unidad de la educación en cuestiones de población, ambiente y desarrollo debe ser semejante a la de un mosaico o de un vitral, donde la

¹ Rösney, Joel, (1975) *Le Macroscopie, Vers une vision globale*, Editions du Seuil, París.

casi caótica diversidad de sus elementos, basados en una red de relaciones recíprocas, terminará por producir un todo altamente organizado"².

Otra aproximación metodológica que permitió delinear un nuevo modo de comprensión de la realidad histórica fue la que proporcionó a la cátedra la escuela historiográfica francesa y particularmente los estudios de Ferdinand Braudel al haber puesto en evidencia la densidad de la trama del tiempo histórico. La gama de fenómenos históricos en función de su correspondiente tiempo es múltiple. Simplificando, Braudel las redujo a tres tipos: fenómenos de larga duración, fenómenos de duración media y los de corta duración. El tiempo corto es el de los hechos periodísticos, políticos, catastróficos y el de la mayoría de los de la vida cotidiana; pero hay otro tiempo histórico, el de una progresión demográfica, el de una crisis económica que demanda decenas de años, a veces medio siglo para cumplir con la curva de su desarrollo. Y por último tenemos el tiempo largo de las estructuras que la historia tarda en desgastar, el tiempo de las civilizaciones, de las instituciones, de las concepciones del mundo. Este es quizá el tiempo más significativo para comprender e intervenir en el plano educativo; en ese tiempo estructural se instalan las culturas en sus nichos ecológicos, con sus lenguajes, sus relaciones de parentesco, las etnias y sus modos de producción y de intercambio de bienes, los mitos, las creencias. "Todos los niveles, todos los miles de niveles, todas las miles de fragmentaciones del tiempo de la historia, se comprenden a partir de esta profundidad, de esta semiinmovilidad; todo gravita en torno de ella" sostiene Braudel.

En esta multiplicidad de los tiempos históricos, para comprender los fenómenos demográficos, por ejemplo, se deberá tener en cuenta su doble aspecto de *acontecimiento puntual* y de *duración social*³. Todo elemento que integra cualquiera de las variables de la dinámica de la población constituye un hecho único, irreversible, fijado en un tiempo cronológico preciso en cuanto a la vida del individuo que lo protagoniza; sin embargo, sólo adquirirá su real dimensión histórica si se lo comprende dentro de un proceso mayor en el que, uniéndose a la cadena casi infinita de hechos semejantes, configurará uno de los hechos significativos del fenómeno demográfico dentro del sistema socioeconómico y cultural que le es propio. Es así como, para lograr una paulatina modificación de la situación demográfica de un país, será necesario actuar sobre la coyuntura personal inmediata, cambiar los comportamientos individuales y así, paradójicamente, producir una variación del hecho global en un plazo considerablemente diferido. Sólo en un tiempo extenso, por ejemplo, se podrá apreciar, por modificaciones en las pautas reproductivas individuales, el paso de la familia extensa a la familia nuclear.

Sin esta perspectiva se corre el riesgo de no comprender la génesis de los problemas que plantea en el mundo contemporáneo, por ejemplo, la dinámica y la inercia poblacional, anclada en los comportamientos individuales y colectivos de infinidad de anteriores generaciones.

Esta larga introducción sobre los intentos metodológicos que se fueron elaborando y aplicando en el esfuerzo que se realizaba en la cátedra por despojar a la pedagogía y a la historia de sus definiciones y explicaciones más literarias que científicas, puedo justificarla ahora al decirles que tanto la insistencia de poner el acento en un enfoque globalizador e interdisciplinario, como la

² Raggio, Andrés, (1976) *Epistemological remarks concerning population education*, Unesco, documento de trabajo, París.

³ Braudel, Fernand, (1968) *La historia y las ciencias sociales*, Alianza Editorial, Madrid.

gran importancia acordada al tiempo estructural para comprender las prácticas tradicionales de las diversas culturas fueron esenciales para poder participar en el esclarecimiento de los conceptos de base, en la selección de una amplia gama de propuestas curriculares y metodológicas de los nuevos campos educativos integrados que las Naciones Unidas, a través de sus organizaciones especializadas, deseaban promover.

La UNESCO, en tanto organización especializada en la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación recortó el espacio de su quehacer alrededor de un núcleo de problemas que eran a la vez causa y consecuencia unos de otros, que se denominó Educación en materia de población, medio ambiente y desarrollo, aunque los países que iban incorporando esta innovación educativa en sus planes de estudios utilizaron a veces otras denominaciones que designaban más directamente el problema que debían enfrentar, ya fuera de población o de medio ambiente, tomando en consideración la resistencia política o cultural que los nuevos contenidos podían promover. Piensen que esta innovación pedagógica que hoy está incorporada en más de noventa países en las cuatro regiones de programa de las Naciones Unidas: América Latina y el Caribe, África al sur del Sahara, los países árabes y Asia y el Pacífico y que está integrada a los planes de estudio tanto en países de partido único como en países multipartidistas, comenzó a estructurarse hace ya más de veinte años, cuando todos estos problemas, tanto el de población, como el de medio ambiente y el de desarrollo se hallaban instalados en el corazón de las polémicas propias de los enfrentamientos de los bloques políticos hegemónicos de entonces.

A medida que los alcances de esta nueva área educativa se fueron precisando, definió su objeto de estudio específico como el conjunto de interrelaciones entre los fenómenos ambientales, socioeconómicos y culturales con los procesos demográficos; estas interrelaciones explican las características de la estructura de una población, la naturaleza de su dinámica, las causas que las han gestado y las consecuencias que dicho volumen y dicha estructura y dinámica puedan tener sobre la calidad de vida propuesta por el modelo de desarrollo elegido por una sociedad determinada, en un ambiente natural e histórico determinado. Este enfoque es, como explicamos más arriba, una metodología para establecer relaciones, no para acumular datos sobre demografía, ecología o desarrollo económico y social. Es necesario utilizar lo que las disciplinas especializadas nos ofrecen, pero lo esencial es relacionar los conocimientos unos con otros para ver la cadena de elementos que están en la base de un problema que impide o favorece un desarrollo humano y social sustentable: el desierto que avanza un kilómetro por año al sur del Sahara (fenómeno ecológico), con la urbanización desordenada y el nivel de pobreza de algunas ciudades africanas (fenómeno económico y social), con el crecimiento acelerado de la población (fenómeno demográfico) que se produce en esas condiciones; esta red de relaciones determina las prioridades para la acción política y la intervención educativa.

En las dos últimas décadas el mundo ha vivido cambios de gran avance. Sin embargo los países en desarrollo siguen teniendo que hacer frente a graves dificultades económicas y a un entorno económico internacional desfavorable. En todo el mundo, muchos de los recursos básicos de los que dependerán las generaciones futuras para su supervivencia y su bienestar se están agotando y se intensifica la degradación del medio ambiente, impulsada por modalidades insostenibles de producción y de consumo, un crecimiento sin precedentes de la población, permanentes y conflictivas migraciones internas e internacionales, la persistencia y la difusión de la pobreza y las desigualdades económicas y sociales. Estos son los problemas que debe encarar esta área educativa sobre población y medio ambiente para contribuir a alcanzar un desarrollo sustentable

en cada país, en el marco de su cultura y su historia, para la sobrevivencia de las generaciones presentes y futuras. Como dijimos anteriormente, para lograr el resultado deseado con relación a estos problemas hay que establecer metas para un tiempo diferido, porque ninguno de estos problemas se resuelven en la corta duración, pero sin embargo es necesario actuar sobre la coyuntura presente tanto en el nivel micro social -el de los individuos y las familias- como en el nivel macro social - el de las poblaciones y el medio ambiente-. Es así que en el campo integrado de la educación en población, medio ambiente y desarrollo, al tratar los problemas de población, por ejemplo, se integran conocimientos sobre sexualidad humana, estereotipos de género, problemas de comunicación interpersonal y los de violencia e incomunicación intrafamiliar, la discriminación contra la mujer en su acceso a la educación, al trabajo y a la participación social, los ignorados derechos del niño, etc. Estos y muchos otros elementos es necesario tomar en consideración para poder explicar a nivel macrosocial, en el ámbito de la demografía, por qué existen altas tasas de fecundidad, embarazos muy tempranos y muy frecuentes, niños no deseados y niños abandonados, así como altas tasas de mortalidad materna e infantil, por qué la expectativa de vida en algunos países es veinte o veinticinco años más baja que en otros, etc. Una sola respuesta, como por ejemplo, el nivel socio económico de la población es correcta pero no suficiente para dar una explicación que sea efectiva para llevar a cabo una acción educativa que pretende cambiar actitudes y comportamientos para alcanzar la calidad de vida que se propone la comunidad o el país. Existen numerosas creencias, tabúes, limitaciones propias de las diferentes culturas tradicionales en todas las clases sociales que conspiran contra la solución de los problemas de población o de medio ambiente⁴.

Cada sociedad tiene una idea y un modo de tratamiento de las cuestiones que hacen a su propia supervivencia; en algunos casos se inclinan más a mantener sus fuerzas generativas que a desarrollar sus fuerzas productivas, subordinando las segundas a las primeras; en otros, se observa el proceso inverso, las fuerzas generativas tienden a ser subordinadas a las fuerzas productivas. En el primer caso, observamos altas tasas de fecundidad, mujeres que tienen como mínimo siete u ocho hijos para asegurarse que sobrevivan dos o tres, una economía primordialmente primaria y migraciones frecuentes en busca de fuentes de energía o de recursos alimentarios y una fuerte presencia de las tradiciones que mantiene cohesionado al grupo; en la segunda, se practica una regulación de la natalidad, se observa una economía más diversificada y una transición cultural en marcha.

En ambos casos, si el país ha tomado la decisión política de entrar en un proceso de cambio y si se piensa en la educación, en todas sus formas, como un camino para sensibilizar a la sociedad sobre los objetivos de ese proceso de cambio y prepararlos para que el mismo implique un mejoramiento en la calidad de vida de la población es necesario, ante todo, conocer cuál es la relación y la dinámica entre las fuerzas generativas y las fuerzas productivas en la conciencia y en la percepción del mundo de la comunidad a la que se va a proponer el cambio. Intentar modificar las pautas reproductivas tradicionales, los índices de mortalidad materna e infantil y los procesos de migración, así como introducir nuevas técnicas en los modos de tratar los recursos naturales cambiando prácticas ancestrales de producción, requiere en todos los casos realizar estudios socioculturales para poner en evidencia factores tradicionales frecuentemente

⁴ Andrés Besson, Magali y Pagliai, Lucila, (1981) *Educación en población en la perspectiva de la renovación educativa*, en Estudio de referencia sobre educación en población para América Latina. Enfoque interdisciplinario y sistémico, UNESCO.

olvidados al introducir una innovación social, sea educativa, de desarrollo rural o planes de salud, o considerados casi siempre como obstáculos a franquear y no como posibles fuentes de creatividad. Del mismo modo y para poder determinar la etapa de la transición cultural en que se encontraba una comunidad determinada antes de proponer innovaciones educativas hubo que poner el acento en el análisis y comparación del discurso sobre cuestiones de población, de recursos y de producción de grupos claves elegidos para los estudios. En el caso de la educación, sus discursos e identificar las actitudes de aceptación o de resistencia a las innovaciones propuestas en cada grupo. De acuerdo a este bagaje conceptual se comenzaron a elaborar propuestas curriculares para incorporar esta innovación educativa, tanto a nivel escolar como extraescolar. Es evidente que para llevar a la práctica esta tarea fue necesario recurrir al aporte de muchas disciplinas, al análisis de investigaciones ya realizadas y al diálogo con numerosos especialistas y particularmente con los responsables del sistema educativo.

Mi interés en hablarles de cómo he trabajado estos últimos veinte años es para que se vea que la construcción del modelo "de las variables", como solían llamarlo sintéticamente los alumnos de la cátedra de Historia de la educación, no constituyó el resultado *último* de la tarea emprendida en la cátedra, sino que fue para mí el *punto de arranque* para una acción reflexiva y crítica sobre realidades muy diversas en las que debía actuar, que me permitía ir organizando y completando los conocimientos a medida que los iba adquiriendo.

Henri Lefevre en sus "Reflexiones sobre el estructuralismo y la historia"⁵, advierte sobre el peligro de convertir a una metodología en una interpretación codificada de la realidad que termine por privilegiar sus propios instrumentos de análisis por sobre la realidad misma como materia viviente. Teniendo presente esta idea como una advertencia con respecto al enfoque sistémico interdisciplinario, se puede decir que esta metodología se ha revelado valiosa para lograr un conocimiento equilibrado y flexible de los problemas de la realidad actual, haciendo la salvedad de que como toda metodología -es decir, como todo instrumento- servirá a distintos fines de acuerdo con la concepción del mundo de quienes lo utilicen.

Para terminar, quisiera sugerir que a nivel universitario se trabajara en el diseño y la implementación conceptual y metodológica de nuevos espacios educativos integrados que contribuyan a hacer más pertinente la acción educativa en la comprensión y solución de los problemas del mundo contemporáneo.

⁵ Lefevre, Henri, (1971) *Réflexions sur le structuralisme et l'histoire*, Anthropos, París.

Política y Legislación Educativa en las Escuelas de Ciencias de la Educación

Fernando Martínez Paz – Universidad Nacional de Córdoba

Agradezco la invitación para participar en el XIII Encuentro de Facultades, Carreras, Escuelas e Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades Nacionales.

Este Encuentro significa, sin duda, una oportunidad para realizar una profunda reflexión sobre los problemas que interesan a docentes e investigadores. Así lo muestra la importancia del núcleo temático elegido para el Encuentro: "El campo pedagógico, prácticas profesionales y políticas educativas", así como también las cuestiones planteadas para las tareas de las comisiones.

Es mi propósito hacer, esquemáticamente, un aporte vinculado a una serie de problemas que hacen a la política educativa y presentar algunos de ellos para el análisis. He seleccionado temas referidos a la situación actual de la disciplina, pensando en las posibilidades que ofrecen para el futuro, en el marco del tema propuesto: "Política y Legislación Educativa en las Escuelas de Ciencias de la Educación".

El esquema está dividido en dos partes:

1. la revisión epistemológica y la revisión de los fundamentos y finalidades;
2. la revisión y análisis de los componentes estructurales: la decisión, el discurso, las acciones, los espacios y los tiempos, las exigencias jurídicas y la evaluación.

Revisión epistemológica

La epistemología es el estudio de las condiciones de producción y validación del conocimiento científico, cuyo objetivo es someter a examen crítico los fundamentos y la estructura de una disciplina particular. No es, por lo tanto, un sistema a priori que dicta autoritariamente lo que debe ser el conocimiento científico.

La revisión epistemológica se propone construir críticamente el lenguaje actual de la política educativa, para lo cual es preciso llevar a cabo una revisión conceptual de la disciplina.

Y también es necesario trabajar para definir su especificidad, por cuanto muchos de los conceptos forman parte de varios campos del conocimiento ya que vienen de diversas disciplinas (política, economía, etc.), como por ejemplo, democracia liberal, democracia social, democratización del poder de la educación, la educación como "inversión" y no como gasto.

Es necesario tener en cuenta además, que no todos los conceptos han alcanzado idéntico desarrollo: cada uno tiene su historia y está unido a un tiempo histórico concreto, porque surge y se desarrolla en una determinada realidad social e intelectual, como por ejemplo el concepto de

planeamiento.

Así cuando se planteó el problema del planeamiento democrático después de la II Guerra Mundial, Karl Mannheim decía en su "Diagnóstica de nuestro tiempo": "estamos viviendo en una época de transición del laissez faire a una sociedad planificada" y agregaba, "debe hacerse una distinción entre la planificación como instrumento de la conformidad y la planificación como instrumento de la libertad y de la variedad", y sostenía la necesidad de afirmar un nuevo ideal de planificación para la libertad.

Esta idea inspiró, sin duda, los primeros pasos del planeamiento integral de la educación y enfrentó las propuestas burocráticas y tecnocráticas de la educación y del planeamiento. La evolución de la idea y de las acciones del planeamiento, privilegió los aspectos cuantitativos de los que se inferían conclusiones que exigían otros niveles de análisis.

Así, la necesaria revisión conceptual parte de la idea de que la política educacional no es una disciplina cerrada, que ha encontrado, de una vez para siempre, sus métodos y conceptos y que propone la burocratización del saber o levantar muros en torno a una especialidad.

Revisión de la estructura de la disciplina

Toda disciplina es un conjunto de hechos, de conceptos, de relaciones y de estructuras y se sabe que mientras más se afirma una disciplina en su propia especificidad, más se manifiesta la exigencia de establecer conexiones con otras disciplinas. Y se sabe también que hoy, el dinamismo de las estructuras del conocimiento y el pensamiento complejo (Edgar Morin) reclaman superar el aislamiento de las disciplinas y tender puentes con otras áreas disciplinares. En este sentido puede mencionarse el fecundo diálogo de la política educacional con la sociología de la educación, la administración o la economía.

Esta revisión supone, entonces, superar la concepción estática de la disciplina y proponer la creación de condiciones que hagan posible las actividades interdisciplinarias.

Revisión de los fundamentos

La revisión de los fundamentos exige el análisis de las distintas propuestas y opciones de los modelos de sociedad, en los que tienen lugar los procesos sociales básicos: apertura, integración, libertad, conflicto, exclusión, etc. Un ejemplo: la Constitución de la Provincia de Córdoba de 1987, sostiene que "el Estado Provincial propende a una sociedad libre, justa, pluralista y participativa" (Art. 8) y al aludir a la organización de la sociedad, dice en su Art. 1 que se organiza como Estado social de derecho.

La revisión se dirige a investigar, por ejemplo, las implicancias de estas definiciones en los criterios que sirven para fundamentar la política educacional (reconocidos en el Art. 62) y a la vez, considerar la posibilidad de otras alternativas.

Revisión de las finalidades

En cuanto a las finalidades, la investigación y la revisión distinguen entre finalidades de la educación y finalidades de la política educacional. Por ejemplo, en el caso de las finalidades de la educación, la formación integral y permanente de la persona, con la participación reflexiva y crítica del educando para cumplir con su realización. Y cuando se trata de las finalidades de la política educacional, propone la manera de garantizar esos propósitos y profundizar aquellas cuestiones básicas que hacen a las dichas finalidades, como la libertad de enseñanza o la igualdad de oportunidades reconocidas en las constituciones.

Los componentes estructurales

Decisiones

La política educacional está constituida por un conjunto de decisiones que contribuyen al logro de determinadas finalidades.

Uno de los temas fundamentales que hacen a la revisión de este componente estructural, es el de la investigación, tanto interdisciplinaria -que permite conocer el mayor número posible de dimensiones de la realidad- como educativa, que desempeña una función estratégica en la elaboración de los diagnósticos de base de las decisiones.

Otro tema central es la consideración de las exigencias que plantean los nuevos problemas que hacen a la decisión, lo que exige tener en cuenta los reclamos de capacitación o formación de los decisores. Además, un tema en revisión, se refiere a la eficacia de las decisiones, que no sólo dependen de las técnicas usadas para su elaboración, sino también de la forma jurídica. Esta forma jurídica no depende unilateralmente de la acción del Estado, ya que son decisiones abiertas que exigen participación, como queda establecido en el Art. 9 de la Constitución de la Provincia de Córdoba: "El Estado Provincial promueve las condiciones para hacer real la plena participación política, económica, social y cultural de todas las personas y asociaciones".

El discurso

Las investigaciones de estos últimos años sobre los usos y funciones del lenguaje, abrieron un gran campo vinculado con las formas de comunicación y de información, en lo que se refiere a los enunciados y el discurso de la política educacional, en cuanto formas específicas de la comunicación y de la información.

Hoy se da una especial importancia al análisis crítico de los enunciados y del discurso de la política educacional, al análisis de contenido, a los problemas vinculados con el uso estratégico del lenguaje, a la manipulación a través del uso estratégico del lenguaje y a la manipulación del consenso. Son temas que entran hoy, en el análisis de la política educacional.

Las acciones

Otra de las cuestiones en análisis son las acciones, en cuanto toda política educativa debe proponer acciones dirigidas a producir cambios. Entre las acciones más importantes se ubican las "reformas educativas estructurales". El análisis de este tipo de reformas exige considerar problemas complejos, como son por ejemplo, sus límites cronológicos (5 ó 10 años), teniendo en cuenta que los tiempos políticos, democráticos y republicanos, no siempre coinciden con los tiempos de las reformas.

La no coincidencia genera presiones e improvisaciones, pone en peligro los éxitos de las reformas y ocasiona incertidumbres y serios perjuicios a los actores del proceso de transformación.

El análisis exige además: -considerar, la interdependencia de las reformas con los sistemas sociales y económicos; -identificar las investigaciones previas necesarias; -las exigencias legislativas que las institucionalicen; -los problemas vinculados a la factibilidad financiera y administrativa; -la investigación social que detecte la existencia de la falta, o no, de consenso y el grado de interés de los distintos sectores sociales por la reforma y como problema central, la posible falta de articulación y coincidencia entre los actores principales -docentes, padres- los responsables de llevarla a la práctica y sus destinatarios.

Los espacios y los tiempos de la política educativa

Otro tema importante en el análisis y la revisión, es el de los espacios y los tiempos de la política educativa, ya que uno de los rasgos que definen y caracterizan a la política educativa contemporánea es su apertura a nuevos espacios y a nuevas dimensiones.

Así, hoy se identifica con mayor claridad el espacio internacional de la política educativa: por una parte la globalización, las comunicaciones, las interrelaciones comerciales, y por otra, el desarrollo de un derecho internacional, la tarea de organismos como UNESCO, OEA, etc., que van afianzando, universalmente, los derechos humanos.

A esto se agrega la regionalización, no sólo en unidades nacionales o provinciales, sino latinoamericana como el caso del MERCOSUR, que propone una política de integración (Brasil, Argentina, Paraguay, Uruguay) armonizando políticas sectoriales, entre ellas las de la educación y la cultura.

Además se proponen acuerdos sobre programas como por ejemplo, la formación de una conciencia ciudadana favorable al proceso de integración, la implementación de la enseñanza del idioma, el acuerdo entre los sistemas educativos para reconocer diplomas y títulos, etc.

Por otra parte en los espacios nacionales, provinciales y municipales se plantean nuevos problemas de concertación (Consejo Federal de Educación) y se abren distintos espacios para la decisión.

La política educativa ha incorporado también importantes análisis del tiempo, ya no sólo considerando aquéllos en los que se apoyaba la racionalización propuesta por el planeamiento (corto, mediano o largo plazo) sino incorporando el futuro en las propuestas de la prospectiva, cuya función es convertir en realidad un futuro previsto y deseado, trabajando sobre modelos alternativos de futuro.

Y se ha incorporado también un viejo tema de la educación, la utopía (lugar que no existe) hoy convertido en un estímulo para la reflexión crítica sobre la sociedad y -como dice Mannheim- en la esperanza, en el signo de un campo posible.

Exigencias jurídicas

Otra de las cuestiones en análisis y revisión entre los aspectos estructurales son las exigencias jurídicas reclamadas por la política educativa en una sociedad democrática y pluralista. Un tema delicado ha sido siempre, el de integrar el derecho educativo a los fundamentos jurídicos del sistema social y a la política educativa. Cada vez se valora más esta integración y se confía en las leyes como factor significativo de las reformas. Pero no siempre se ha entendido que el derecho educativo no es un conjunto de normas abstractas y puramente formales y coactivas, sino que forma parte de un proceso social más amplio, que no se agota en el proceso de elaboración y promulgación de una ley. Uno de los problemas contemporáneos más agudos es el cumplimiento de las leyes, y para ello es necesario un amplio consenso.

Evaluación de la política educativa

El último tema de análisis es el de las evaluaciones de la política educativa.

Aquí es importante destacar que la evaluación se considera un juicio de valor, de carácter sistemático y permanente, que forma parte de la política educativa y que su objeto es analizar críticamente los resultados de las decisiones tomadas, de las acciones, del discurso y de la legislación, en relación con las finalidades enunciadas por la política educativa. De modo que la evaluación de esta política no se puede detener en una sola perspectiva, la legislativa, por ejemplo.

La política educativa contemporánea reclama cada vez con mayor fuerza, que se reconozca la importancia de su evaluación y la necesidad de incluir entre las acciones previstas, los programas de evaluación. Sin duda son muchas las dificultades para realizar esta tarea, y entre ellas se mencionan en especial, los elevados costos de la evaluación, la falta de tiempo o la falta de continuidad en la secuencia de las acciones.

PANEL 2

Coordina: Alcira Albertengo – Universidad Nacional de Córdoba

Esta es la mesa de las Didactas de los '70. La presentación de este prestigioso panel, distinción que agradezco profundamente, me convoca un mundo que no puedo plasmar en palabras.

Escribí lo que quería decir porque sabía que la emoción me iba a ganar la partida. Voy a ser breve porque el lugar central es de ellas.

Las miro y siento que no puedo... pero pudimos tantas cosas... Cuántas historias en una sola historia... una historia de sueños y de lágrimas donde primaba el compromiso y la coherencia.

Nos separaron, nos rompieron en mil pedazos pero no nos quebraron... Los principios y los valores no se negocian y estas colegas, amigas entrañables, no claudicaron nunca, ni en los momentos más duros.

Suelo decir a mis alumnos: se habla poco de valores, es que los valores no tienen status académico. Para nosotros la Universidad estaba profundamente unida a la vida.

La Escuela concreta y los docentes ubicados en un tiempo y lugar, eran referentes permanentes en nuestro trabajo. Y digo trabajo, no discurso académico. Y en esto hay una concepción de práctica profesional que sigo rescatando. Como dice María: "Sostener la mirada continua sobre la realidad que nos rodea".

Si ustedes me permiten, yo quisiera hacer una presentación muy personal antes de la presentación formal. Son palabras que definen, desde mi óptica, a estas colegas, amigas de toda la vida.

Susana Barco: Su lealtad y su coraje.

Martha Casarini: Mi amiga del alma, es todo.

Azucena Rodríguez: Su calidez y su firmeza.

Leonor Morante: Siempre cerca en el afecto.

Y ahora sí, la presentación formal de los tramos más importantes de sus trayectorias.

Susana Barco: Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

Entre los años 62 y 66 y 70-75, ejerció la docencia en la Universidad Nacional de Córdoba y en paralelo en la Escuela Normal Víctor Mercante de Villa María, en los cursos del profesorado.

Desde 1984 reside en Río Negro donde es Profesora Titular en el área de Didáctica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, donde fue Decana Normalizadora y de la que es investigadora.

Creó y dirige la Maestría en Educación Superior Universitaria y realiza la Coordinación Académica de la Maestría en Didáctica de la Universidad de Buenos Aires en Comahue.

Asimismo participó en la reforma educativa rionegrina (87-91) que modificó el currículo de Nivel Medio y Educación Terciaria.

Martha Casarini: Licenciada y Profesora en Pedagogía y Psicopedagogía en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Desarrollo profesional en Argentina: Se destacan dos líneas de trabajo:

1. Docencia Universitaria
2. Una actividad profesional sobre el área del Curriculum, en equipo con otros pedagogos, en la Carrera de Arquitectura.

Desarrollo profesional en Monterrey-México: Ha participado en:

- Docencia Universitaria
- Elaboración de Planes de Estudio
- Coordinación de la Carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad
- Programas de Formación Docente

Actualmente:

Docencia en Programas de Educación a Distancia apoyados en medios satelitales y computacionales.

Ha realizado también una Maestría en Enseñanza Superior.

Azucena Rodríguez: Licenciada y Profesora en Pedagogía y Psicopedagogía en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Ha realizado estudios de Maestría en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Antecedentes en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba:

- Jefe de Trabajos Prácticos, por concurso de oposición y antecedentes de la Cátedra de Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza. Profesorado en Ciencias de la Educación. 1965-1969.
- Profesora Adjunta, por contrato, de las Cátedras de Didáctica Especial y Metodología,

Observación y Práctica de la Enseñanza. 1969 - 1970.

Institución actual del trabajo:

- Colegio de Pedagogía y Sistema Universidad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Se ha desempeñado como docente en las áreas de Didáctica, Curriculum y Seminario de Tesis en programas de posgrado en Universidades públicas de México, Uruguay y Argentina.

Ha realizado trabajos de difusión e investigación en las mismas áreas.

Leonor Morante:

- Se ha desempeñado como docente en la Universidad Nacional de Córdoba.
- Profesora Adjunta por concurso en la Universidad Nacional del Comahue.
- Post-graduada en Pedagogía Clínica de la Universidad de Munich (Alemania)
- Miembro del Bureau Internacional en Educación Especial Montessori.

Las escuchamos y veremos sus puntos de encuentro, sus diferencias, sus preguntas si respuesta...



Revisando producciones didácticas: signos, huellas, supervivencias y vacíos

Susana Barco de Surgi – Universidad Nacional del Comahue

El conocimiento se da antes bien en un entramado de prejuicios, intuiciones, invenciones, autocorrecciones, anticipaciones y exageraciones; en suma, en la experiencia intensa y fundada, mas en modo alguno transparente en todas sus direcciones.

Theodor W. Adorno

Olvido, memoria y responsabilidad se interpenetran y forman el sustento más sólido en el que se edifica lo humano

Héctor Schmucler

Introducción

En el mes de diciembre de 1996 recibí la invitación a concurrir a este encuentro. En ella se nos solicitaba -a quienes habíamos pertenecido a la Escuela de Ciencias de la Educación de la U.N. de Córdoba en la década de los '70-, que realizáramos una revisión de nuestras producciones por aquellos años. El pedido se amplió a centrarlo en la Formación Docente, y finalmente abarca Campo Pedagógico, Prácticas Profesionales y Políticas Educativas. La invitación, más que tal, se constituyó para mí en un desafío que no quise ni pude soslayar.

En primer lugar, se me planteó la elección entre operar desde los recuerdos o la memoria, y a partir de ello, tuve que tomar la decisión de apelar a una forma no convencional de escritura para una presentación a un Encuentro de Facultades, Escuelas y Departamentos de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales. La primera elección será explicada más adelante; la segunda -redactar en primera persona- se funda en dos razones: la distancia que conviene a presentaciones de este tipo, excluye el involucramiento -asumido como voluntad personal- en aquello que constituye el discurso. Quiero así dejar sentado que lo que sigue son apreciaciones y perspectivas cuya responsabilidad asumo, y que no necesariamente pretenden ser compartidas por quienes, en aquellos días, constituíamos esta Escuela.

De memorias, recuerdos y descubrimientos

No entenderé aquí por memoria la simple capacidad de acumulación de datos, signos, cifras o imágenes, que de acuerdo a procesos simples o complejos, pueden ser actualizados, reproduciendo con fidelidad lo dado en un pasado mediato o no. Llamaré memoria a una construcción social, y su correspondiente re-construcción social, de hechos, acontecimientos y

procesos, con sus sentidos preteritos, modificados en el propio proceso de re-construcción. La memoria supone, desde aquí, no el rescate de hechos aislados, sino el levantamiento de entramados complejos, que convocan al antes, durante y después de un proceso, y lo inscriben en la particularidad sociohistórica de un momento determinado, operando en lo que AGUIRRE LORA, M.E. (1995) denomina *atmósferas*:

..aire que se respira en un momento dado, como ámbito cultural, espiritual en el sentido más amplio del término que posibilita la expresión de rasgos personales, la realización de proyectos, etc. (p.30).

Asimismo, la memoria nunca está clausurada, acabada y completa, sino abierta a nuevas interpretaciones, con lo que se actualiza en el presente, re-vive en él al adquirir nuevos sentidos.

Los ejercicios de memoria en este sentido, no son llamados a la nostalgia de lo anterior -no siempre mejor por su simple condición de pasado- sino al rescate de la historicidad de lo educativo; la búsqueda de las tramas que de pronto se ocultan, desaparecen, reaparecen, evidenciando las continuidades y discontinuidades en pequeñas huellas -a veces de hechos aparentemente triviales-, esas manifestaciones de lo particular que seguidas, entramadas y sostenidas, ayudan a comprender los sentidos en su propia urdimbre. Cuando GINZBURG, C. (1983) habla del modo silencioso en que los paradigmas indiciarios se construyen, da cuenta del sigilo con que a veces las huellas simples se imprimen. Lo complejo de captar, es cómo se asientan en los propios sujetos que las producen, tanto más cuanto se es parte de ese sujeto social en cuestión...Y esto dicho sin pretensión de "objetividad", de la que ya en los '70 descreían -GOLMANN, L.(1967) mediante, entre otros.

En cuanto a recuerdo, es sabido que proviene del latín *re* (volver a pasar, en versión libre) y *cor*, *cordis*: corazón. Es decir, volver a pasar por el corazón, con su zaga de sufrimiento y gozo; zozobra y certeza.

¿Podría entonces, obviar los recuerdos en favor de la memoria o viceversa, tratándose de la revisión de una producción particular, en el contexto general de la Escuela, en una década precisa? Necesariamente tendré que entramarlos, sabiendo que a veces han de solaparse y otras obturarse, y que sólo la particular mediación del discurso escrito podrá procurar un cierto orden a las voces, y espero que alguna claridad a sus sentidos.

En 1966 se editó en Córdoba un disco titulado "Cortázar lee a Cortázar". En él, el propio Cortázar, a su peculiar manera, lee algunos de sus textos, no sin antes precederlos por una introducción en la que realiza uno de sus maravillosos juegos, esta vez con el tiempo. Así dibuja en el aire una extraña relación diciendo:

...simultáneamente en este momento que todavía no existe para mí y que sin embargo es el momento en que Ud. escucha estas palabras que yo grabé en el pasado, es decir, en un tiempo que para mí ahora es futuro...

Pero aunque entonces me deleitaba como hoy, era incapaz de imaginar cómo esta evocación de ayer enfrenta con juegos del tiempo, donde es difícil a veces, discriminar el ayer del hoy y sus proyecciones futuras. Porque las re-visiones permiten tal vez, descubrir las claras -aunque ocultas- continuidades de nuestras prácticas.

Desde el presente, y desde lecturas también hoy disponibles, podríamos mirar aquél tiempo al que la convocatoria remite, como uno de los múltiples momentos en que los habitus (BOURDIEU, P. '91; '95) que en aquél momento nos eran propios, sufrieron modificaciones, momentos -como tantos otros antes y después- en que la historia se hizo cuerpo, porque existían disposiciones para que ello ocurriera, y que si no generó patrones rígidos e idénticos en todos, fue porque cada sujeto atraviesa con su propia historia los espacios en los que en una institución, los habitus se conforman. Lo entonces pensable, lo que entonces percibimos como nuestro lugar y nuestro modo de ocuparlo, aún nuestro pequeño universo lingüístico local, fueron compatibles con las condiciones objetivas en que se dieron. Los habitus que hoy nos caracterizan, cuando ya no somos el mismo grupo que fuimos y habitamos latitudes distintas; constituimos otras instituciones; sustentamos otras representaciones y tal vez adherimos a distintos valores, estos habitus actuales guardan, sin embargo, relación con los de otrora: por semejanza, oposición, analogía o diferenciación, su estructura estructurante se proyecta en el hoy.

Estas noticias del pasado que hoy buscamos, son pues, noticias del hoy, son las que nos permiten entendernos en el presente, porque el pasado no es lo que irrevocablemente concluyó, sino lo que nos constituye y la materia con que estamos proyectándonos en mañana.

Comienzo entonces por el otoño de 1962, (cuando comencé a trabajar en la cátedra de Didáctica General, de la que era titular María Saleme de Burnichon), aclarando que no es mi intención trazar un panorama sociohistórico de los '70, por entender que es de todos bien conocido, sino dar cuenta -desde mi perspectiva- de un trayecto histórico de esta Escuela, entonces Departamento de Pedagogía, que hoy nos recibe. Para quien recién llegaba (procedente de la UBA) de los fragores y disputas de laica o libre, o de la adhesión o no a la revolución cubana, la silenciosa calma del Pabellón Residencial en su último piso, que era el que albergaba el Departamento de Pedagogía, se presentaba como un lugar propicio para el trabajo tranquilo. Hasta la tentación de la escapada al bar o cantina se veía diferida por la distancia que mediaba entre el subsuelo del Pabellón España y el ámbito de trabajo.

En cuanto a qué docente procurábamos formar desde la escuela, no era una preocupación que ocupara demasiado a quienes cumplíamos funciones de auxiliares de la docencia. Entre nosotros compartíamos las inquietudes que deparaba la docencia en el ámbito de nuestra competencia, y comenzábamos a asomarnos, por un lado, a la problemática de la escuela media o a la de los Profesorados en que algunos ejercíamos la docencia en forma paralela.

Pensando en referencias bibliográficas corrientes, ellas eran: Comenio; el texto que recogía los resultados del Seminario Interamericano de Educación Secundaria realizado en Chile en 1956; los resultados de las Jornadas Universitarias sobre Enseñanza Media, realizadas en Bahía Blanca en 1960, que acompañaban a libros como los de Bossing, o el de Dottrens referido a programas. Y a propósito de este último tema, el mismo marcó una huella perdurable en mi trayecto profesional: el tema sorteado para mi concurso de ingreso a la Universidad Nacional de Córdoba, fue "Planes y programas", casi como un anticipo de la problemática curricular que aún me ocupa. El término curriculum era por entonces una rareza contenida en textos extranjeros, y en cambio, a algunas de nosotras nos ocupaba asiduamente el estudio de las pruebas objetivas y sus fundamentos.

El segundo tema que nos interesaba en general, eran los pequeños grupos; los grupos de discusión, los grupos operativos, de los que derivábamos recursos metodológicos que sacaban la consideración del método como rígida prescriptiva a la manera herbartiana, para poner sobre el tapete -aún de manera larvaria- la cuestión de la construcción que opera al interior de todo aprendizaje grupal. Juntamente con ello, abordábamos una perspectiva histórica de la didáctica y también incursionábamos -texto de HILGARD, E. '61 Teorías del Aprendizaje mediante- las explicaciones proporcionadas por las teorías del aprendizaje acerca del mismo. Debo confesar, sin empacho alguno, que entre las desarrolladas, la que merecía mayor empeño de mi parte, era la de Kurt Lewin, en tanto que la palma de las críticas se la llevaba el conductismo en sus diversas variantes.

Visto desde hoy, puede aseverarse que en buena medida caía en un reduccionismo psicologicista, que subordinaba la didáctica a la aplicación de prescripciones derivadas de dichas teorías, sin caer en cuenta de las incorrectas extrapolaciones que producía. Por otra parte, no advertía la contradicción que se establecía entre las críticas al conductismo y el interés -menguante ya en el '65- por las pruebas objetivas. Menos aún podía advertir que aunque el programa de didáctica se iniciaba con una revisión histórica desde Comenio al siglo XX, la misma desempeñaba un papel vestibular, como en tantos textos corrientes entonces - LARROYO, Fco. 58 por citar uno que resulta paradigmático de lo afirmado-. El destacar la pansofía comeniana como un claro ejemplo de direccionamiento de medios a fines, no me excluía de proceder en orden a una racionalidad técnica a la que criticaría acerbamente bien entrados los '80 y los '90 (BARCO, S. '88, '89 y '96).

En 1964 se realizó en esta Facultad, la Segunda Reunión de Departamentos de Ciencias de la Educación. En ella presentamos trabajos profesores y auxiliares de la docencia de esta escuela, y algunos de ellos estuvieron, justamente, dedicados a la función de los grupos en el aprendizaje. Otras Facultades, como la de Entre Ríos -entonces del Litoral- trajeron trabajos sobre exámenes y programas, teniendo dos peculiaridades: no eran ensayos sino resultados de investigaciones, y en segundo lugar, se referían al nivel universitario.

Reconozco en esos trabajos, obra de Mario Garo y Solidario Romero, de los que no puedo aportar una cita correcta ya que los he extraviado, el despertar de una curiosidad e inquietudes que desde entonces me acompañan. Los dos últimos proyectos de investigación en los que he participado, abordan cuestiones curriculares universitarias y constitución de docentes universitarios.

Cuando se piensa en los grados de implicación que el análisis investigativo de la temática universitaria conlleva, el desaliento puede ser grande. No obstante ello, BOURDIEU, P. '84, ha dado claras muestras de la posibilidad, desde una particular perspectiva sociológica, de analizar -un integrante de la universidad- a su "Homo Academicus". No es mi pretensión lograr sus alcances, ni ésta la ocasión apropiada para un desarrollo de categorías que lo posibiliten. Sí, en un trabajo de investigación recientemente iniciado ("Los procesos de constitución en docentes de los profesores de la U.N. Comahue), abordaremos sus enfoques en un intento de dar cuenta del docente universitario, para soslayar los riesgos en que caemos muchas veces los pedagogos universitarios, que investigamos y hasta normatizamos acerca de la formación docente como formación de profesores para otros niveles del sistema educativo, corriéndonos -

como profesores universitarios- del lugar de docentes, para situarnos en el ubicuo de "académicos", que poco dice de nuestro quehacer docente. En este intento actual, reconozco las huellas de preocupaciones de los '70, cuando en ejercicio de la docencia en Institutos terciarios no universitarios, en paralelo a similar tarea en esta Universidad, advertía las diferencias que mediaban entre ambos desempeños que, desde una mirada fácil, hubieran podido ser homologados. Ya entonces el peso y la sombra histórica de la institución universitaria se hacían evidentes, pero el ritmo vertiginoso de las tareas, la escasa tradición investigativa local en este ámbito y la prioridad de otros empeños, dejó como asignatura pendiente lo que hoy retomamos con el equipo de investigación. Más adelante se verá que el lustro 70'-75' enriqueció desde las prácticas, el interés por estos problemas.

Estimulados por los intercambios; interesándonos por la problemática de la comunicación; abriéndonos a otras perspectivas que aportaban compañeros que realizaron seminarios internacionales sobre problemas de planeamiento y el ingreso de algunas de nosotras al área de residencia, sea en Institutos terciarios o en la propia Facultad. Todo esto comenzó a generar en el grupo de jefes de trabajos prácticos y ayudantes, y en mi caso adjunta a cargo de cátedra, un clima de mayor preocupación y compromiso con las disciplinas en las que trabajábamos y en consecuencia, en la incidencia que las mismas tenían en la formación de docentes desde la Universidad. Ya en el verano de 1966, muchos de los docentes del Departamento de Pedagogía, comenzamos a participar en el dictado de cursos de perfeccionamiento docente para profesores y maestros del sistema educativo provincial, y aunque esto no implicó un compromiso institucional, sino contrataciones individuales, al ser elevado el número de quienes participamos en ellos, nos permitió un contacto más directo con los docentes de primaria y secundaria. Al mismo tiempo, cobramos conciencia de la responsabilidad que como pedagogos nos cabía en la formación permanente de docentes, fueran ellos egresados universitarios o no.

Pero si este cambio de aires nos venía desde la realidad de los docentes, en julio del 66', se dio una vez más el quiebre de la institucionalidad del país, esta vez con repercusiones casi inmediatas en la Universidad, con el vergonzoso y ultrajante episodio de "La noche de los bastones largos" que aconteció en la UBA, y que determinó la renuncia masiva de docentes y el posterior exilio de muchos de ellos. La Universidad de Córdoba no permaneció ajena a esta situación y en particular las Facultades de Filosofía y Humanidades y la de Arquitectura, con participación de sus tres claustros, hicieron público su rechazo al avasallamiento de la autonomía universitaria. Comenzó entonces un período conflictivo y de ebullición, con represión a la comunidad universitaria, que culminó del 13 de octubre de 1966, con el cierre de la Facultad de Arquitectura y la cesantía de numerosos de sus docentes, así como la de doce profesores en la de Filosofía. Del Departamento fuimos cesanteadas dos profesoras y luego excluidos algunos auxiliares de docencia. Estos hechos, no desconocidos por muchos de los presentes, marcan a mi juicio un momento importante para el Departamento de Pedagogía, ya que si bien cualquier docente reconocía entonces la índole política de la educación, las circunstancias llevaron a la necesidad de toma de posiciones concretas frente a las circunstancias -sean cuales fueron esas posiciones-. La afirmación discursiva comenzaba a encarnarse en los hechos, obligándonos a admitir que la tarea docente, y dentro de ella la formación docente, posee una necesaria dimensión política.

Interregno

Al año siguiente, 1967, la editorial OMEBA, bajo la dirección de Delia Etcheverry y Ricardo

Nervi y el asesoramiento general de Reina Reyes, inicia la publicación de la Gran Enciclopedia de Ciencias de la Educación, de la que sólo se publicaron tres tomos. A colaborar en ella fueron llamados docentes, un número crecido de los cuales habían sido marginados de distintas Universidades argentinas. Mi aporte a la misma fue un artículo titulado "Aproximaciones a un concepto de didáctica", del que poco es lo rescatable. Enunciativo, de factura lineal y tecnicista que incorpora la perspectiva de las máquinas en la enseñanza, coloca a la didáctica en un lugar de subordinación respecto de otras disciplinas que le hacen aportes. Es un trabajo totalmente olvidable, del que rescato solamente el interés temprano- ya que se trata de mi primer trabajo publicado- por la conceptualización de la didáctica. La temática será retomada en el '74; '88 y '89 con cambios sustantivos.

También ese año se inicia en Córdoba la publicación de un periódico semanal, "Nivel Educativo" en el que, quienes éramos entonces el grupo joven del Departamento de Pedagogía, publicamos artículos dirigidos a los maestros cordobeses, lo que demandó de nuestra parte un contacto permanente con los maestros, para intentar satisfacer sus demandas y redactar los trabajos en un lenguaje no técnico y con referencias múltiples a la realidad de las aulas. Mis trabajos, en su gran mayoría, versaron sobre pruebas objetivas, sus formas de construcción. A diferencia del caso anterior, no he vuelto sobre la temática de evaluación y menos aún sobre ese tipo de pruebas, y sólo puedo decir en mi descargo, que las mismas eran vistas entonces como un auxiliar valioso para el docente.

Dos años después, en la Escuela Normal Víctor Mercante de Villa María, donde ejercía la docencia en los cursos del profesorado, y donde dirigía el Departamento de Didáctica, recibí del Dr. Antonio Sobral, su Director, el encargo de modificar los programas de las diversas asignaturas que componían el Bachillerato y la orientación en Comercio de dicho establecimiento. El Doctor Sobral, de cuyo nacimiento se conmemora este año el centenario, es una reconocida figura de la Escuela Nueva en Argentina, y se caracterizó por promover renovaciones permanentes en el plano pedagógico, tanto en el establecimiento mencionado como aquí en Córdoba en la Escuela Normal "Garzón Agulla", sin descuidar el plano de la Política de la Educación, en la que como Diputado de la Nación, bregó por la democratización educativa. Esta renovación de programas, demandó un año, en el que los docentes -desde los de Lengua a Mecanografía; Educación Física a Merceología,- y con independencia de que fueran docentes de profesión o no - asistieron a diversos cursos brindados en el establecimiento, sobre Didáctica; problemas del adolescente; problemas en la planificación y otros. Luego, en atención en pequeños grupos de materias afines y finalmente en forma individual, se trabajó con los profesores en la confección de sus programas. Finalmente, una selección de programas junto con un artículo de mi autoría titulado "Programas", se publicó en Cuadernos de Actualización Profesional, editado en Villa María.

Aunque la descripción antecedente de trabajos no se corresponde con una producción generada desde la Facultad, no he querido obviarla por varias razones, entre ellas, ser honesta al hacerme cargo de producciones olvidables y olvidadas que, no obstante, forman parte de nuestra historia común en buena parte, ya que en los dos primeros casos, fueron espacios que compartí con mis compañeros de esta Facultad.

Y en el segundo, porque inauguró una modalidad de trabajo participativo en el campo de lo curricular, que rara vez he dejado de lado desde entonces hasta hoy.

Aunque en el mencionado artículo sobre "Programas" no aparece el término curriculum, y menos aún se comprende a las prácticas como constitutivas del programa, lo que sí puede destacarse es que el programa no es entendido como aquél registrado en pequeños libritos de Editorial Ciordia, sino como una herramienta de trabajo del docente, a quien compete su elaboración, en vistas a su empleo permanente en el aula, tanto por él como por el alumno. La matriz básica de ese trabajo está constituida por la definición propuesta por el antes mencionado Seminario Interamericano de Educación reunido en Chile en 1955, cuya raíz es técnica. No obstante ello, aparece una transgresión al planteo técnico, centrada en el lugar de constructor que se asigna al docente, cuando en esta perspectiva el mismo desempeña el rol de agente. Este punto -la relación docente-programa- no fue abordado en el referido trabajo, aunque constituyó en la práctica, el núcleo central.

En un conocido trabajo, de ALBA, A., '95, señala la existencia de: a) sujetos sociales de la determinación curricular; b) sujetos sociales del proceso de estructuración formal; c) sujetos sociales del desarrollo curricular. En aquella instancia, y tal como he continuado haciéndolo luego, procuré anular la figura del técnico en diseño, el componedor de formatos -en este caso de los programas- bajo el entendimiento que sólo quien tiene el dominio de la disciplina puede encontrar la forma adecuada de organizar y dar forma al programa. Esta postura se manifestó a contrapelo de lo entonces -y aún hoy- en boga: el docente o los expertos proponen los contenidos, los técnicos los formatos. Debo reconocer que haber tomado esa decisión no fue producto de una sólida fundamentación teórica, sino más bien una clara imposición desde la práctica.

Si bien el escrito sobre programas no aporta mayores novedades, tal vez lo hubiera hecho si en lugar de ser pensado desde el marco de textos que parecían legitimar parte de la autoridad de lo "escrito" las acciones realizadas, lo hubiera elaborado desde el recorrido de las prácticas en toda su riqueza. Pero lo que entonces no pude autorizarme, fue el hablar desde ellas y opté por hacerlo desde autores consagrados. Tendrían que transcurrir 25 años para aprender que las voces de los docentes y entre ellas la propia, tenían la consistencia y autoridad suficiente como para hacerse oír. (BARCO, S. 96).

Lo aprendido en este trabajo cooperativo fue volcado luego en los programas de Didáctica en el Departamento de Pedagogía al producirse nuestro regreso a las cátedras. Largo tiempo después, los escritos de CHEVALLARD, Y., '86; los de CASARINI, M., '89; FURLAN, A., '96 y REMEDI, E., '92 permitieron dar una vuelta de tuerca a mis ideas acerca de los programas y más allá de ellos, del curriculum. En el caso de los dos últimos autores, sus trabajos me permitieron experimentar la satisfacción que los docentes sentimos cuando, quienes han sido nuestros alumnos, no sólo nos superan, sino que nos ayudan a avanzar.

Otras voces, otros ámbitos

Cuando en 1970 muchos de los cesanteados retornamos a nuestras cátedras, la configuración sociopolítica del país ha cambiado. El Departamento de Pedagogía también, y mucho más la atmósfera de la propia Universidad. Las huellas recientes del Cordobazo y la ebullición permanente que se palpaba en el ambiente, no eran ajenas a la Facultad. Si procurara relatar

ordenadamente cuáles fueron los cambios que se vivieron y sus causas, no podría dar una idea cabal de la dinámica que caracterizó a los cinco años que se inician en el 70'. Mezclaré entonces, propositadamente, acontecimientos con bibliografías, atmósferas con precisiones, en un intento de recrear días de ritmo febril.

En primer lugar, el ámbito físico del Departamento de Pedagogía había cambiado, ya que entonces, en lugar de ubicarse en el Pabellón Residencial, se situaba en una construcción anexa al Pabellón Francia, a la que por su fría precariedad el estudiantado había bautizado como "El Biafra". La mayor ganancia del cambio fue la ruptura de un cierto aislamiento y el compartir un lugar de encuentro con docentes de otras carreras, como lo fue la cantina del Francia. Más allá de lo usual, ese recinto era espacio para comentario de noticias y, más aún para intercambio de comentarios acerca de lecturas. Compartíamos charlas y discusiones con profesores de Historia, Letras, Antropología, Psicología y Filosofía quienes, en forma creciente, nos fueron invitando a sus reuniones de cátedra para consultarnos sobre problemas pedagógico-didácticos que emergían de sus desempeños docentes. Fue como si se abriera un lugar en el mundo "profesional" de la Facultad para nosotros. Esto se vio reforzado por las demandas provenientes de otras Facultades, (en especial Medicina) quien por imperio de la carrera docente, solicitó el dictado de asignaturas pedagógicas para cumplimentar los requisitos de dicha carrera. Grupos significativos de adjuntos, y asociados de diversas cátedras acudían semanalmente a nuestra Facultad, lo que permitió ampliar nuestros horizontes a problemáticas diversas que afectaban a la docencia universitaria aún en ámbitos hospitalarios. Como consecuencia de estos cursos, también fuimos llamadas, por ejemplo, desde la cátedra del Dr. Podio para tratar en reuniones de equipo, los problemas de la enseñanza de la clínica médica. Es también el tiempo del inicio de una experiencia fecunda como ha demostrado ser la de las Asesorías Pedagógicas, que tuvo a Gloria Edelstein como protagonista iniciadora desde la Facultad de Agronomía. Hoy son muchas las Universidades que cuentan con unidades académicas que incluyen Unidades Pedagógicas, pero creo que fue Córdoba quien marcó un hito importante en el desarrollo y consolidación de las mismas.

Si los intercambios con docentes de otras carreras ampliaron el espectro de nuestras lecturas, no menos rico fue el que se produjo al interior del propio Departamento, donde las Didácticas y las Prácticas, Pedagogía e Historia de la Educación constituimos un espacio de discusiones, de circulación de textos y revistas pedagógicas, de traducciones oficiosas de materiales de cátedra y de pleno compañerismo que fue capaz de soslayar las diferencias de intereses y posicionamientos que nos caracterizó. No podría hacer un recuento exhaustivo de nuestras lecturas de entonces, (que fueron variadas y no idénticas para todos los grupos de cátedra) abarcando un espectro que comprendía desde Freud a Piaget; Le Ny; Lewin; Bauleo; Wallon; Bleger; sin excluir a Comenio o a Cousinet y Claparede, pasando por Marx; Levy Strauss; Goldmann; Bachelard; Althusser; Slukin; Berger y Luckmann; Rossana Rossanda; Freire; Bourdieu y Passeron; Taba y Tyler; Margulis; Loureau; Berlinger; Estudiantes de Barbiana; Laing y Cooper; Popham y Baker junto con Briggs, sin obviar a Filloux o Lafourcade, Vasconi o Bohoslavsky. Sorprende esta heterogeneidad de autores, tanto como el desorden de su enunciación, que pretende dar cuenta del asedio de intereses diversos que nos atravesaba, así como nuestra apertura a una gama amplia de campos disciplinares que no excluyó ni aún a la cibernética.

La cuestión epistemológica se incluyó en muchos programas, y nos invadió la preocupación por

la interdisciplina, pero no sólo en los textos, sino como una necesidad de trabajo. La reincorporación de docentes a esta Facultad, se correspondió con el retorno a sus cátedras de docentes en Arquitectura. Fue en esa Facultad donde se inició una rica experiencia de modificación curricular, el conocido Taller Total, para cuya concreción se convocó a un grupo de pedagogas así como a antropólogos, economistas e historiadores, quienes en conjunto con arquitectos y estudiantes de esa Facultad, constituimos grupos de trabajo interdisciplinario. Llama la atención que inmersos en una experiencia tan desafiante como esa, para la que ningún texto pedagógico o didáctico ofrecía respuesta puntual, obligando a la creatividad permanente de respuestas, no hayamos emprendido una modificación de nuestro propio curriculum, como lo hicieron Salta (incluyendo estructuras similares a las del Taller Total de Arquitectura de Cba.) y La Plata, entre otras carreras de Ciencias de la Educación. Cuando ya comenzaba a ser tarde, a mediados de 1974 (si mal no recuerdo), nos dimos a la tarea que quedó en prolegómenos.

También en este caso, las enseñanzas del Taller Total me han acompañado. En el proyecto original del mismo, se hablaba de "ejes estructurantes", en un vocabulario arquitectónico que podía sonar un tanto extraño a nuestros oídos, pero no incomprendible para quienes manejábamos BRUNER, J. 60', y su propuesta de organización curricular, espiralización incluida. Esa idea de eje la retomé en mi anterior trabajo de investigación, y considero que aún debo seguir trabajando en ella, ya que constituye un espacio "bisagra" en el que se patentiza la articulación docente -curriculum. Mejor aún, si los ejes -sean de planes o programas- no se plantean como elemento fijo desde el inicio, y en cambio se construyen en el recorrido del plan, es posible advertir las estructuraciones recíprocas que se dan entre las prácticas de los docentes como constructores de currículos y el documento que elaboran. Lo estructurado-estructurante, los formatos y los contenidos muestran aquí su determinación recíproca en el seno de las prácticas. En esta forma distinta de nuestras prácticas como pedagogas, fue emergiendo la ruptura con las concepciones modélicas y técnicas. El resolver los problemas de la práctica, no podía ser hecho a partir de la aplicación de una prescriptiva rígida de pasos, de técnicas imaginadas para otras situaciones, contextos y contenidos. Era necesario trabajar cada situación para encontrar una respuesta tentativa a la misma, teniendo como referente direccionador, las enunciaciones de fundamentos y propósitos del Taller. Esto no significó, de modo alguno, que las pedagogas nos sintiéramos depreciadas por no tener recetas a la mano, por el contrario, lo que se apreció fue la posibilidad de que aportáramos algo a una respuesta elaborada de conjunto.

La tarea en el Taller Total, con la configuración de grupos interdisciplinarios con que se trabajó, abrió la puerta a las formulaciones participativas del curriculum, señalando, al propio tiempo, el potencial creador de dichos equipos. Creo que también allí fue donde comenzamos a advertir la existencia de una política curricular. Teníamos en claro que cualquier acción educativa, por sencilla y cotidiana que sea, implica en alguna medida, un direccionamiento político: lo que nos restaba era recortar ese espacio de la política curricular de modo conceptual. Ciertamente es también que con los referentes teóricos con que nos manejábamos, resultara difícil que lo lográramos.

Es interesante advertir que aunque en aquel momento aún no se había publicado el libro de WILLIAMS, R. '80, ni se conocían los trabajos de la UAM Xochimilco, en el Taller Total se operaba con ideas semejantes a la de prácticas emergentes de Williams, así como con la concepción del potencial transformador de la ciencia, que habría de campear en las

producciones de Xochimilco.

También es la época del surgimiento de los gremios docentes universitarios, los que para conformarse debieron enfrentar una dura resistencia por parte de muchos docentes, quienes no aceptaban esta idea por considerarla impropia de quienes son universitarios. El que -y esto no por razones legales- se hable aún hoy de "asociaciones" de docentes a nivel de Facultades y Universidades, tiene que ver con esos posicionamientos primigenios. A.D.I.F.F.H (Asociación de Docentes e Investigadores de la Facultad de Filosofía y Humanidades), no sólo se ocupó de cuestiones reivindicativas salariales, sino también generó documentos en los que se analizaban características del autoritarismo en diversos ámbitos, entre otros el de la docencia en la Universidad. A la redacción de los mismos contribuyó un grupo de docentes de Ciencias de la Educación, participando luego en las reuniones en las que los docentes de toda la Facultad discutieron el tema.

Pero los docentes del Departamento de Pedagogía no sólo tuvieron participación en el gremio universitario. En primer lugar, en la reunión efectuada en Rosario en 1973, en que se constituye la CUTE (Central Única de Trabajadores de la Educación), entidad que constituye el antecedente directo de C.T.E.R.A., hubo representantes de A.D.I.F.F.H. entre los que se encontraban pedagogas, sentando así el reconocimiento de la condición de docente como abarcativa de quienes trabajan en cualquier nivel del sistema educativo.

En segundo lugar, un crecido número de docentes del Departamento de Pedagogía comenzamos a dictar cursos en U.E.P.C. (Unión de Educadores de la Provincia de Cba.) a requerimientos del gremio y en S.E.P.P.A.C. (Sindicato de Educadores Particulares y Privados de Cba.). Los cursos nos permitieron -tanto como los seguimientos y asesoramientos posteriores- ponernos en contacto directo con los problemas cotidianos de maestros, profesores y directivos de toda la provincia. En parte debido a ello, es que cuando algunas cátedras -entre ellas las Didácticas- organizan sus trabajos prácticos con salida de los alumnos a escuelas de nivel primario y medio, los docentes de las mismas aceptaron la presencia y el trabajo de docentes y alumnos de buen grado. Así -por ejemplo- se llevó adelante una tarea conjunta y sostenida con una escuela primaria de Barrio Talleres Este, que implicó participar con los docentes en planificaciones, actividades de cierre, discusión de materiales teóricos aportados desde la cátedra, y que brindó la posibilidad de asomarse a problemas de integración escolar de niños gitanos -a quienes esa escuela abría sus puertas sin retaceos. En otros casos se trabajó en escuelas de adultos, o en los aspectos educativos abarcados por la Cooperativa de los Huanqueros, enclavada en los basurales de Córdoba.

Sobre cuestiones relativas a la profesionalización, la constitución gremial, el lugar del pedagogo como asesor, técnico, experto y sobre el "académico", volveré al cierre de la exposición. Trazo aquí un subrayado, añadido un nótese o pongo un asterisco si lo prefieren, para indicar que no fue un acontecimiento menor el entrar, desde las prácticas, en lugares que a veces quieren ser borrados de nuestra memoria como sector docente. Y también para destacar un vacío, por omisión o comisión, que tiene absoluta actualidad.

Así como se realizaron tareas en los gremios, también se llevaron a cabo otras en el Ministerio de Educación Provincial, organizando y participando en encuentros de distintas ramas de la enseñanza, con alumnos y /o docentes, tanto en capital como en el interior. Recuerdo,

particularmente, que estas tareas las compartimos con René Trettel de Fabian quien, sin haber pertenecido a este Departamento, estuvo siempre ligada a nuestro quehacer, aportándonos no sólo sus conocimientos y gran experiencia, sino ese, su modo de ser tan Maestra! en el más amplio sentido.

Tampoco el Departamento permaneció ajeno a los debates acerca de la Escuela Intermedia que se implementó por un corto lapso, a partir del proyecto Astigueta. La mayoría de nosotros se opuso al mismo, y las discusiones, dentro y fuera del ámbito universitario, encontraron a docentes y alumnos participando por igual. A nadie se le escapaba la falsa ilusión de la prolongación de la obligatoriedad escolar, como así tampoco el encubierto intento de formación de mano de obra barata y especializada, y expreso esto en la forma en que entonces lo hacíamos. Salvando las distancias, cualquier similitud con la actual Ley Federal de Educación, no es puramente casual.

Las experiencias no pararon en la apertura a otras voces y otros ámbitos, sino que afectaron a la propia organización de la escuela, la que hasta 1974 contó con una dirección unipersonal. En ese año se inició una experiencia de conducción colectiva del Departamento, por la cual nos reuníamos semanalmente docentes, alumnos y egresados a resolver las cuestiones atinentes al mismo. La gestión fue compleja y despareja en sus diversos componentes y aspectos involucrados, pero corridos los años, creo que mereció la pena el intento. Lo que entonces se buscó fue un modo apto para la democratización del poder, un poder recortado y pequeño, pero poder al fin.

En este aspecto del gobierno de la escuela, puede advertirse la impronta que las lecturas de los franceses Lobrot, Loureau, Lapassade dejaron en nosotros, y que no fue la única, ya que también se desarrollaron en aquel momento, algunos intentos autogestivos en algunos seminarios. Los ecos del mayo francés resonaron fuertemente, cayendo en un momento de cuestionamiento social, como también institucional.

Creo que a esta altura de lo expuesto, queda claro que entre 1970-1975, la actividad del Departamento fue múltiple y variada, y que aportó nuevos aires a nuestro trabajo, generando una gran creatividad y no pocos conflictos, no obstante los cuales, ni caímos en parálisis, ni en rencillas internas, dados nuestros distintos posicionamientos teóricos y políticos. Visto a la distancia, fue una época de mucho trabajo, debido a la multiplicidad de requerimientos que atendíamos. De modo alguno una instancia caótica, de desgobierno o ingobernabilidad, aún en momentos de gran tensión. Tal vez, este claro perfil de acción es el que pueda explicar por qué la mayoría de nosotros no tuvo por entonces una gran producción escrita.

La actividad que caracterizó aquél periodo, no incluyó -en buena parte de nosotros- la producción escrita inmediata. Hubo, evidentemente, una prioridad de otros haceres. Nuestros tiempos reales eran insumidos por las muchas acciones descriptas, y la producción escrita les hubiera restado tiempo: creo que fue una elección no consensuada explícitamente, pero que operó como tal. Pero he dicho "inmediatamente", porque recorriendo producciones posteriores de todo el grupo, puede advertirse que aunque no existan referencias directas al periodo que nos ocupa, éste operó como semillero de ideas, de temáticas, que nos remiten a esta etapa fecunda, de la que creo aún debemos más que lo producido para el corto tiempo de este encuentro.

Entre fines del '73 y mayo del '75, en que la misión Ivanesevich cesantea a 87 docentes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, mediante una misma resolución, el tiempo ha de medirse en términos de tensión y dolor. Las tres AAA operaron con fuerza en Córdoba y lloramos la muerte de muchos estudiantes, como así también muchas veces debimos suspender las clases por anuncios de bombas en la Facultad. El horror comenzaba.

"Siempre es bueno mirarse en la propia sombra"

Luisa Calcumil

Entre 1970-1975 mi producción escrita fue escasa, sólo dos trabajos: "Didáctica o nueva didáctica?", publicada inicialmente en el N° 10 de la Revista de Ciencias de la Educación en octubre de 1973, y un trabajo presentado en las Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica, realizadas en la U.N.S.A. en abril de 1974, titulado: "La didáctica en el contexto de la cultura dependiente". Siendo ambos muy similares en su enfoque y en la temática abordada, he optado por tratarlos en conjunto.

Si algo merece ser destacado de estas producciones, es que marcan corte neto respecto de la olvidable producción anterior, en la que campeaba una concepción tecnicista. Desde el comienzo de los trabajos, se insiste en señalar el reduccionismo a una visión instrumentalista en que es colocada la didáctica, por la cual la cuestión de los fines permanece como ajena al docente, ubicándolo en el lugar del ejecutor. A su vez se hace una crítica de diversos contenidos escolares que apunta, por un lado, al desnudamiento de las concepciones que subyacen a los mismos, y además cuestiona el modelo de las ciencias experimentales como validadoras de los conocimientos.

En segundo lugar, aparece una clara relación entre la didáctica y la dimensión política de la educación, con una fuerte insistencia en la no asepsia de los procedimientos didácticos, así como la apelación permanente a reconocer en el accionar educativo, el sustrato ideológico- desde la acepción -corriente entonces- como distorsionadora, opacadora. Las prácticas docentes son vistas en relación con los contextos en que se producen, comprendiendo en ello la consideración de las condiciones de los alumnos, entendiendo que tales condiciones son tanto sociales como psicológicas.

Por otro lado, en ambos trabajos se apela a la ilustración de las afirmaciones que contienen, con ejemplos de lo cotidiano del docente. Donde se pretende verificar la concepción de didáctica se advierte entonces que los trabajos no cumplen lo que los títulos prometen, ya que de la conceptualización de la didáctica no se habla. En realidad, de lo que se habla es de las consecuencias de una determinada perspectiva de la didáctica, la técnico-instrumentalista, en el accionar docente y sus consecuencias en los alumnos. A propósito de ello, puede advertirse también una contradicción planteada en torno a la importancia que se otorga al cambio de actitudes, y los reclamos por un proyecto de país distinto, sin el cual pareciera que ningún accionar tiene sentido. Condiciones de máxima, actitudes de mínima parecen estar relacionadas, aunque no se explicita cómo. La cuestión de la mediación como proceso no aparece ni siquiera insinuada. Y su ausencia crea un vacío de comprensión en el texto. Entre la demanda por ruptura

del autoritarismo en las relaciones docente alumno, (y nótese que en los 70 se trabaja con la relación pedagógica propuesta por Jeanine Filloux que comprende sólo a docente-alumno) y la afirmación del autoritarismo del sistema económico político, que es reproducido por el sistema educativo, puede advertirse cómo ciertas versiones rígidas y absolutizantes del reproductivismo producen molestas consecuencias para quienes no quieren caer en un escepticismo nihilista.

El tono crítico de estos trabajos, que en muchos tramos se inscribe en la denuncia, busca apoyo en las concepciones: reproductivistas en "Antididáctica...", en tanto que en el segundo, se advierten afirmaciones que bien podrían inscribirse en las teorías de la correspondencia, pese a que entonces no hubiera leído a Bowles y Gintis, cuyo conocido libro es editado en inglés en 1976. En general, pueden ser considerados como textos contestatarios, revistiendo -en algunos tramos- un corte panfletario, que no ofrece mayor apoyo teórico a sus aciertos. También incluye un reclamo en contra de la competencia por la posesión de bienes materiales, apuntando a desechar el consumismo. Y en otro orden de cosas, puede advertirse una demanda en contra del enfoque individualista centrado en cada maestro, que se contraponen a acciones mancomunadas de toda la comunidad educativa y el rescate dentro del sector docente, del accionar de los gremios del sector.

A grandes rasgos podría decirse que en pos de la perspectiva de análisis crítico centrado en lo socio político, se desdibuja la especificidad de lo didáctico, cayéndose así en un reduccionismo de signo opuesto al instrumentalista técnico denunciado.

No quiero aquí proponer correcciones al trabajo que podrían aparecer como solución de compromiso elaborada ad-hoc. Ofrezco en cambio los trabajos realizados desde el '80 acá, como testimonio de pervivencias, cambios de enfoque, otras argumentaciones que continúan la vieja preocupación por la no asepsia de la didáctica, por la consideración del docente y no del técnico función cada vez más fuertemente asignada al profesor. Y también contra el reduccionismo de la didáctica a una racionalidad técnica contra la que, afortunadamente, son muchas las voces que se levantan.

Revisadas estas producciones escritas, quiero decir que siempre me ha sorprendido el grado de difusión nacional y en algunos países latinoamericanos que las mismas tuvieron. Es cierto que para el caso mexicano ello se debió en parte a la acción de los pedagogos exiliados, pero de cualquier modo ellos las hicieron conocer, pero no pudieron imponer su aceptación. Habría que pensar que la cuestión pasa por el sentido global de los trabajos y las asignaciones de sentido con que cada lector contribuye, para comprender el por qué se ha obviado su endeblez conceptual. Tal vez también se deba a que, aunque no de la mejor forma, expresan lo que muchos pensaban.

También me gustaría rescatar de aquella apertura de los '70, la mirada sobre la realidad docente no desde la lejanía del ámbito universitario, sino desde la indagación que la investigación promueve cuando se realiza en los propios ámbitos en los que la práctica acontece. Y valga como ejemplo el trabajo de EZPELETA, J., '89, acerca de las condiciones del trabajo docente.

Es cierto que nuestras producciones escritas se han incrementado, pero creo advertir que no lo ha sido en detrimento de otros compromisos con la realidad educativa, que ojalá no abandonemos. Los actuales sistemas de categorización de docentes, con sus exigencias respecto de la producción escrita, presionan fuertemente sobre los docentes universitarios. No puede discutirse

enfoques para viejos problemas en la formación de profesores". Pp. 97-141.

Bourdieu, P. (1984): "Homo academicus", Ed. de Minuit, París.

_____ (1991): "El sentido práctico". Ed Taurus, Madrid.

Bourdieu, P. y Wacquant, L.J. (1995): "Respuestas Por Una Antropología Reflexiva", Grijalbo, México.

Casarini, M.: "El eterno retorno. Puntos de partida y puntos de llegada en el currículum". En: Furlan, A.; Pasillas, M.A. (Comp): "Desarrollo de la investigación en el campo del currículum", E.N.E.P. Iztacala, México.

Chevallard, Y. (1986): "La transposición didáctica. Del conocimiento erudito al conocimiento enseñado". Trad. Ortega, F.; Carmona, Ma. Mercedes; Fregona, D. Mecanograma. Universidad Nacional del Comahue.

Derrida, J. (1995): "Las pupilas de la Universidad". En: Revista Pensamiento Universitario, N° 3, Bs. As.

Díaz Barriga, A. (1994): "Docente y programa". Lo institucional y lo didáctico. Aique, Bs. As.

Furlan, A. (1996): "Currículum e Institución". Cuadernos del CIEEN, México.

Ginsburg, C. (1983): "Señales. Raíces de un paradigma indiciario", En: ECO, U. y SEBEOCK, Th. "El Signo de los tres". Ed. Lumen, Barcelona.

Goldmann, L. (1967): "Las Ciencias Humanas y la Filosofía". Edic. Nueva Visión, Bs. As.

Larroyo, F. (1967): "Didáctica General". Ed. Porrúa 3ra. edic., México.

Pasillas Valdez, M.A y Serrano Castañeda, J.A. (1996): "Formación de docentes y profesionales de la educación". En: Ducoing Watty, P. y Landesmann Segal, M. (coordinadoras) "Sujetos de la educación y formación docente", CMIE, México.

Remedi, E. (1992): "Desorden, Sentidos, Signos de la Gestión": Voces de los sujetos. En: Ezpeleta, J. y Furlan, A. (comp): La gestión pedagógica de la escuela, UNESCO-OREALC.

Remedi, E. y Landesman, M. (S/F): "La difícil construcción de la identidad del Profesor Universitario", El caso de los Profesores de la UNAM, Mimeo.

Taba, H. (1974): "Elaboración del currículum". Teoría y Práctica. Troquel, Bs. As.

Watty, P. y Landesman Segal, M. (1996): "Sujetos de la educación y la formación docente", Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México D.F.

Williams, R. (1980): "Marxismo y Literatura". Edic. Península, Barcelona.

Las tecnologías de la comunicación: una reflexión desde la práctica educativa

Martha Casarini – Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores Monterrey, Mx.

Esta ponencia surge a partir de una práctica educativa con medios tecnológicos. El desarrollo de esta práctica se ha enriquecido tanto con el acceso a información sobre el manejo de las telecomunicaciones y los medios electrónicos en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, como con las aportaciones de la psicología educativa y cognitiva al diseño curricular y el desarrollo de las investigaciones sobre los pensamientos de maestros y alumnos con relación a sus propios procesos de enseñar y aprender. La comprensión de esta práctica es fundamental en el mejoramiento de los procesos educativos dentro del contexto de la educación a distancia.

Desde el año 1989, el ITESM (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Mx.) inició un proyecto de educación a distancia a través de transmisiones en vivo vía satélite, por estas razones en ese momento se le denominó Sistema de Educación Interactiva por Satélite. Uno de los primeros programas incluidos en ese proyecto educativo fue la Maestría de Educación con Especialidad (MEE); las especialidades que se imparten en la actualidad son, Desarrollo Cognitivo, Matemáticas, Lingüística con aplicación a Inglés como segunda lengua y Español, Humanidades, Relaciones Internacionales y Comunicación. Por otra parte "el tronco común" de esta Maestría está compuesto por un conjunto de cursos: Fundamentos sociales y psicológicos de la educación, Paradigmas actuales de la enseñanza, Teoría y diseño curricular, Planeación, evaluación y administración de la enseñanza, e Innovaciones educativas. Cabe aclarar que los cursos de cada especialidad rematan con una Didáctica de la especialidad.

Para contextualizar las ideas que se formulan más adelante en este documento, a continuación presento una descripción de la experiencia que se ha acumulado en estos nueve años y que puede ser consignada en tres etapas:

Primera etapa: Uso intensivo de clases satelitales (de dos frecuencias semanales al inicio, hasta llegar al formato de clases quincenales de tres horas de duración).

Los problemas de la práctica en esta primera etapa están relacionados al uso del satélite. Tanto los maestros como los alumnos accedemos a estas experiencias desde nuestros aprendizajes previos, por lo mismo, transferimos nuestros modos de aprender y enseñar a las clases satelitales.

También se presentan problemas relacionados al uso del tiempo, de las retroalimentaciones, del manejo de la distancia, etc. La consigna es ser interactivos, sin embargo, las mediaciones socioculturales, psicológicas y técnicas son tantas y tan variadas con relación a las clases presenciales que el aula satelital "se resiste" a ser vivida de la misma manera que el aula presencial, sin embargo, se accede a la misma con el sistema de pensamientos, creencias y experiencias adquiridas en otros contextos educativos.

Segunda etapa. Sistema tutorial.

La reflexión sobre la práctica de la clase satelital indica que una excesiva centración en ella hace que el modelo didáctico se reduzca a una mera transmisión de contenidos con apoyos, videos, películas, comunicación *vir-on-line*, pero transmisión al fin con todos los problemas de reproducción del conocimiento por parte del alumno y el maestro. En esta etapa lo anterior conduce a un desplazamiento del modelo didáctico centrado en la clase satelital, al sistema tutorial, pues la comunicación educativa vía correo electrónico adquiere preponderancia cada vez más.

En esta etapa se presentan problemas de la práctica asociados al uso del correo electrónico. En principio no hay una "cultura" de la comunicación; casi la totalidad de los participantes -maestros y alumnos- carecen de aprendizajes previos en el uso de esta vía de contacto. En estos programas los aprendizajes de procedimientos se hacen con cierta periodicidad debidos a que la incorporación de nuevas tecnologías implica un doble aprendizaje para docentes y aprendices: los específicos del área educativa y los tecnológicos.

En esta segunda etapa también aparece otro elemento importante en el modelo didáctico: la elaboración de manuales de contenidos por parte de los maestros de los cursos de MEE. Los manuales emergen como una necesidad de sistematizar la información de la materia, a fin de ofrecerle al alumno distante -un adulto que trabaja en la docencia pero que no proviene de las disciplinas educativas- un apoyo para que pueda asimilar esa información de la materia de una manera adecuada. También se incorporan a los manuales otra información necesaria para el curso como las tareas y evaluaciones.

Tercera etapa. Educación virtual.

En la actualidad la idea de **virtualidad** crece. Hoy en día se habla de Educación a distancia, pero con una infraestructura tecnológica que hace posible, de acuerdo a sus gestores, desarrollar la universidad virtual, esta última denominación se acuña desde hace un año.

Es evidente que en este sentido hay mucho camino que recorrer. Sin embargo los cambios tecnológicos se han sucedido en este último periodo de una manera mucho más acelerada que en años anteriores. Por una parte, hay un alejamiento cada vez mayor de las clases satelitales como medio educativo; éstas siguen vigentes, pero con menos peso en la distribución horaria. La importancia de la computadora crece, añadiendo a esto el acceso a Internet que lleva a los profesores a diseñar sus hojas electrónicas (Home Page: HP) dentro del *www*. Esto significa que todo el diseño del curso queda incorporado en una hoja electrónica (ver anexo). Desde los campus remotos, los alumnos se conectan a la clave y password de un curso específico y al penetrar en la HP correspondiente se despliegan frente a él un conjunto de espacios electrónicos vinculados entre sí. Dependiendo del diseño tecnopedagógico, los alumnos encuentran espacios dedicados a las tareas de aprendizaje, a textos, a modalidades de la evaluación, al mismo correo electrónico, a las conferencias en línea, a los grupos de discusión, etc.

El manual de contenidos sigue siendo un medio impreso importante en esta nueva etapa pero cada vez más centrado en los contenidos conceptuales, puesto que todo el diseño de las actividades de aprendizaje, tareas y evaluaciones está incorporado en las H.P.

En este momento interesa, en especial, otorgarle mucho peso didáctico a los grupos de discusión

entre alumnos, entre maestros, y entre alumnos y maestros. Esta idea se funda en los llamados aprendizajes cooperativos. También se usa el correo electrónico para asesorías o pláticas asincrónicas y las conferencias en línea, es decir, las pláticas en tiempo real o sincrónicas.

Hasta aquí la somera descripción de esta práctica educativa. A continuación, presento algunas reflexiones a partir de esa práctica. Hay tres aspectos centrales que mueven a la reflexión en las etapas preactivas de diseño, en la fase interactiva y durante la fase posactiva; estos tres aspectos son, **el maestro, los aprendices y la comunicación educativa.**

• El maestro

¿Qué se espera del maestro en estas experiencias de educación a distancia/educación virtual? Por momentos pareciera que el rol del docente queda reducido al mínimo. Sin embargo, de manera paradójica, se torna más complejo. Por una parte la enseñanza no está centrada en exclusiva en la figura del maestro al modo de la concepción transmisora de la educación, pero se requieren otras funciones de los equipos docentes: asesoría, diseño de estrategias de aprendizaje, elaboración de textos, entrenamiento tecnológico en el manejo de las herramientas computacionales basadas en internet, ser coordinador o facilitador de los aprendizajes, etc.

En la actualidad se enfatizan los diseños instruccionales que privilegian el aprendizaje autónomo, los grupos cooperativos y reflexivos de aprendizaje, los aprendizajes distribuidos, etc.

Por otra parte, la tecnología trae de la mano con la computadora nuevos conceptos acordes a nuevas herramientas. En ese contexto se le solicita al maestro que no se centre en la enseñanza entendida como transmisión, sino entendida como diseño del aprendizaje de sus alumnos. Estos nuevos roles, ¿modifican el vínculo maestro-alumno? ¿El vínculo maestro-alumno no constituye ya un foco de interés teórico-práctico de la pedagogía en la educación a distancia?

Este es un punto a investigar: en la medida que el requerimiento de "virtualidad" crece, se requiere un maestro con una gran capacidad de comunicación interactiva puesta tanto al servicio del diseño de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, como en la utilización creativa de los medios y herramientas interactivas. Además debe contar también con un saber académico y psicodidáctico y con capacidad para vivenciar la comunicación a distancia de modo tal que pueda formular, junto con otros profesionales, un proyecto educativo de esta naturaleza. Esto nos lleva a pensar en la importancia del maestro en el contexto de educación a distancia-virtualidad, pero desde otro lugar.

Por todo lo anterior, el centro de interés en este estudio está constituido por los pensamientos del maestro. Al respecto Schulman (1975), citado por Clark y Peterson, sostiene que "en gran medida lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan. Por otra parte toda innovación en el contexto, las prácticas y la tecnología de la enseñanza estará forzosamente influida por la mentalidad y las motivaciones de los docentes" (En Wittrock, p. 445). "La necesidad de investigar en la enseñanza para examinar las intenciones de los profesores y la relación entre éstas y la conducta, y no sólo la conducta, se ha justificado basándose en varios argumentos. Un tipo de justificación es que un modelo que sea sólo conductual es incompleto conceptualmente" (Shalveson y Stern, 1981, p. 372). La otra razón que dan los autores es que

este tipo de estudios proporciona una buena base para la educación de los profesores y para llevar a cabo innovaciones educativas.

• El alumno

¿Qué se espera del alumno? ¿Qué hace un alumno adulto para aprender? ¿Qué estrategias usa? ¿Desea y necesita la comunicación con el maestro y los otros alumnos para aprender? ¿De qué manera operan las nuevas tecnologías en sus aprendizajes? ¿Gana en autonomía? ¿Gana en colaboratividad con otros en sus aprendizajes? Salomon (1979) sostiene que los medios tecnológicos favorecen ciertos procesos cognitivos en los niños ¿Es así en el caso de los adultos?

En mi práctica de enseñanza con aprendices adultos registro que muchas veces los alumnos se resisten al aprendizaje de las nuevas tecnologías; argumentan que la tecnología "se traga" al contenido de un curso; que ocupa mucho más tiempo el aprendizaje de los procedimientos tecnológicos que la asimilación de los conceptos propios de una materia de maestría (a veces también se emocionan por las posibilidades de comunicación tan "cercanas" dentro de la distancia como por ejemplo cuando se usa la comunicación en tiempo real a través del Netscape). También se observan las diferencias individuales en lo que respecta a los requerimientos de comunicación con el maestro para el procesamiento de la información. Como se puede apreciar las reflexiones en torno al alumno proveen, en este tipo de modelo educativo, de abundante material para quien pretenda estudiar las estrategias de aprendizaje de los alumnos. Siguiendo a Nisbett y Shucksmith (1987) y Danserau (1987), Pozo sostiene que las estrategias *son* "secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información" (p. 201). Cada vez más en esta tercera etapa de desarrollo del modelo educativo de MEE se requiere del alumno un mayor desarrollo de sus habilidades para organizar y procesar la información.

• Comunicación educativa

La otra gran cuestión tiene que ver con la comunicación educativa. Este aspecto nos conduce de manera obligada al tema de la educación a distancia y de manera más reciente a la virtualidad. En un programa de educación a distancia ¿Qué tanto se promueve la comunicación interactiva con el uso de ciertas tecnologías? ¿Hasta dónde éstas determinan el diseño psicodidáctico del proceso de aprendizaje? Para decirlo de otra manera ¿nosotros usamos a los medios o ellos nos usan a nosotros?

Hay que tomar en cuenta lo que dicen Bettetini y Colombo (1995): "el modo de concebir el ordenador (en los 80) sufre así otra mutación: los instrumentos informáticos ya no se conciben sólo como instrumentos de transformación y tratamiento de la información, sino como instrumentos de soporte de la comunicación (p. 21)". Aquí aparecen los conceptos de interacción comunicativa e interactividad. Lo importante es que partir de la década de los 80 se incorporan tecnológicamente de una manera muy clara nuevas herramientas que promueven la interacción y que ella mismas son interactivas.

Ahora bien, a los alumnos adultos de programa educativos a distancia ¿Qué tanto les interesa la comunicación con el maestro y con sus pares -vía medios electrónicos-, para sus aprendizajes?, ¿Para qué y con qué frecuencia se utilizan las herramientas interactivas? En principio se puede trabajar la siguiente idea: en este contexto, el aprendizaje se produce en la medida que se establece una red de comunicación (con y entre) el aprendiz consigo mismo, con los pares, con los maestros, y con los medios de comunicación e información (satélite, *home-page*, correo electrónico, video-enlace, apoyos gráficos, manuales, etc.).

Dentro de este conjunto de reflexiones hay que dejar espacio al concepto educación a distancia versus educación virtual. ¿Nos estamos refiriendo a los mismos procesos, pero con un cambio terminológico a tono con los tiempos que corren en el campo de las telecomunicaciones? Según Galarza, (Consideraciones teóricas de la educación a distancia, 1997: Seminario de la Maestría en Educación con áreas de especialidad) hay una premisa básica que debe tomarse en cuenta "No importa que tan virtual pueda ser el marco de referencia, pues se diseña, procesa y se evalúa pensando en el distintivo más importante de esta modalidad: existe una separación espacial y temporal entre facilitador y alumnos" (p.8).

Hoy en día el concepto de redes educativas va teniendo cada vez más peso; se refiere a la coordinación de esfuerzos de personas en grupos diferentes, con el objetivo de enseñar y aprender a raíz de la combinación de trabajos grupales. La educación en redes supone que los problemas son estudiados de manera dividida y que es mejor trabajar de manera distribuida entre todos los participantes. Según Galarza, "Se eliminaría la postura experta del maestro, pues en esta concepción, el conocimiento se organiza a través de redes de personas. Gracias a las nuevas posibilidades tecnológicas, tanto el estudiante como el maestro pueden estar accediendo a sus materiales y discusiones a cualquier hora y en cualquier lugar del mundo. Esto nos acercaría a un concepto más preciso de educación virtual".

La síntesis de estas reflexiones es la siguiente: la incorporación de las tecnologías interactivas, a partir de los años 80, conmocionan nuestras concepciones filosóficas, curriculares y psicopedagógicas sobre la enseñanza y el aprendizaje, de modo tal que muchas veces se percibe que corren mucho más rápido "los medios" en su penetración en el ámbito educativo, que nosotros con nuestras reflexiones y acciones sobre la enseñanza y el aprendizaje a nivel superior. De todos modos la reflexión y la práctica me permiten percibir que si no hay creatividad humana en las concepciones y diseños de la Enseñanza y el Aprendizaje, los medios no favorecerán, *per se*, la creatividad en la enseñanza y el aprendizaje (aunque esos medios hayan sido creados por sus inventores como medios interactivos). Surge así una interesante relación maestro-máquina: por una parte hay que aceptar el reto de los medios, conocer sus potencialidades creativas y explorarlas en la práctica del diseño y por otra parte, al mismo tiempo, hay que poner en marcha las hipótesis sobre la enseñanza y el aprendizaje que los pedagogos conocemos, para avanzar tanto en la investigación como en la prescripción didáctica. Se acepta que en esas hipótesis también la influencia de los medios será de peso, pero no la única.

Esta descripción sobre el desarrollo del programa de MEE en estos años da cuenta de la importancia de estimular la investigación en un contexto en el que se producen rápidamente ciertos cambios, pero de los cuales no tenemos un seguimiento sistemático. El hecho de que "convivan" las herramientas tecnológicas con las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin que se indague sobre dicha convivencia es también un motivo de preocupación

y al mismo tiempo de estímulo para investigar en este campo. No sabemos a ciencia cierta si el uso de las nuevas herramientas trae cambios en la concepción y las creencias del maestro sobre la educación. En muchos aspectos se produce una práctica docente y un aprendizaje (del maestro) distinta a la que transcurre en el aula presencial, pero tampoco sabemos cuáles cambios están produciendo estas prácticas en los maestros, ni qué cambios están produciendo en los procesos de aprendizaje de los alumnos: hay una experiencia acumulada que es necesario analizar, reflexionar y comprender para luego volver sobre la práctica con una nueva visión tanto de esta práctica como de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje.

Bibliografía consultada.

- Bettetini, Gianfranco y Colombo, Fausto. (1995). *La nuove tecnologie della comunicazione*. (Las nuevas tecnologías de la comunicación). Barcelona: Ed. Paidós.
- Bruner, J. (1992). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Castorina, José a. *et al.* (1996). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Clark, M., C., Peterson, L.,P. Procesos de pensamientos de los docentes. En Wittrock, Merlin. (1990). *Handbook of Research on Teaching (caps. 9, 10, 13 y 15)*. (La investigación de la enseñanza, I, II y III). Barcelona: Centro de Publicaciones del M.E.C.- Ed. Paidós.
- Coll, César. Análisis de la práctica educativa. Una aproximación multidisciplinaria. *Tecnología y comunicación educativas*. Julio N° 24. 3-28
- Coll, César, Palacios, Jesús, Marchesi, Álvaro. (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación, Vols. I, II y III*. Psicología de la educación. Madrid: Ed. Alianza.
- Congreso Internacional de Didáctica. (1995). *Volver a pensar la educación II*. Madrid: Fundación Paideia - Ed. Morata.
- Colom, Antoni J. Mélich, Joan C. (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. México: Paidós.
- Entwistle, Noel. (1988). *Understanding Classroom Learning*. (La comprensión del aprendizaje en el aula). Madrid: Ed. Paidós
- Garton, Alison, Pratt, Chris. *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Ed. Paidós - Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gates, Bill. (1996). *Camino al futuro*. México: Ed. McGraw-Hill.
- Giroux, H.A. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Ed. Paidós
- McLuhan. (1961). (The Gutenberg Galaxie: The Making of Typographic Man. (La Galaxia

Gutenberg: la creación del hombre civilizado). México: Ed. Planeta.

Palacios Corral, E.B. (1995). Documentación de un modelo de educación a distancia: SEIS Campus Monterrey, Mty., Mx.

Pozo, J. I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ed. Morata.

Salomon, Gabriel. (1979). *Interaction of medio, cognition and learning*. San Francisco: Ed. Josey-Bass.

Shavelson, R. Stern, P. (1981) Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. España: Barcelona: Ed. Akal.

Solomon, C. (1988). *Entornos de aprendizaje con ordenadores*. Barcelona: Ed. Paidós.

Instituto latinoamericano de la comunicación educativa. Tecnología educativa en el contexto latinoamericano. Ponencias del Seminario Internacional, México. 1994.

Wittrock, Merlin. (1990). *Handbook of Research on Teaching (caps. 9, 10, 13 y 15)*. La investigación de la enseñanza, I, II y III. Barcelona: Centro de Publicaciones del M.E.C.-Ed. Paidós.

“Entre el querer y el poder. Demandas técnicas y cuestiones axiológicas”

Azucena Rodríguez Ousset – UNAM - México

Introducción

Me propongo en el curso de esta ponencia un ejercicio de reflexión acerca de la actividad profesional desde el campo de la Didáctica. Pienso que ubicarme en este lugar implica reconocer la conceptualización didáctica⁶ como germen de diversas prácticas (como formación docente, asesoría pedagógica para diferentes proyectos, asesoría y elaboración de materiales de estudios para sistemas de educación abierta y o/a distancia, entre otros) sin dejar de tener presente que, sin duda, la tarea profesional sobre tales prácticas requiere además del concurso de otros aportes disciplinarios.

La reflexión acerca de la actividad profesional constituye, a la vez, una reflexión sobre el campo de la didáctica, sobre algunos de sus interrogantes y propuestas en el marco de las políticas actuales de descentralización educativa.

Parto de la idea que la intervención profesional no puede conformarse “a priori”, sino que constituye un proceso complejo, cambiante que se juega siempre en el terreno político, en una tensión permanente entre demandas específicas o difusas y posibilidades teóricas e instrumentales para darles respuesta, tema que nos lleva a replantear otra vez los límites del saber disciplinario. Pero también -y pienso que esta segunda cuestión tensa mucho más nuestro hacer- la intervención profesional se encuentra hoy, en el marco de la posmodernidad y del auge de las políticas neoliberales, en un proceso difícil de búsqueda de nuevas formas de legitimidad ética.

Acerca de la intervención profesional

Cuando se intenta caracterizar a una profesión son usuales las referencias a la necesidad de derivación, a partir de una base teórica y de investigaciones, de los métodos y procedimientos empleados por el profesional. La autonomía o relativa autonomía de los juicios profesionales supone el reconocimiento del carácter de experto al portador de este saber (W. Carr y S. Kemmis; 1988). También W. Carr y S. Kemmis (1988) aluden a la subordinación del profesional a los intereses del cliente.

Esland (1972) siguiendo a Greenwood (1957), y en concordancia con los anteriores autores, señala la necesidad de un cuerpo sistemático de teoría y cultura como elemento para la racionalización de las operaciones del profesional en situaciones concretas. Además, con base en los aportes de la Escuela de Chicago, aporta la idea de “carrera” como perspectiva móvil en la

⁶ Hablo de Didáctica entendiéndola en su vertiente teórica (de construcción e interpretación de una teoría de la enseñanza) y ligada a la práctica educativa, al hacer del docente, al proceso de la enseñanza, básicamente, en el contexto de la escuela y del aula. También reconozco su carácter normativo-instrumental.

que un sujeto visualiza su vida como un todo, en el entramado de la historia profesional y personal. Desde esta perspectiva totalizadora es posible, para la persona, leer el significado de sus posibilidades, atributos y acciones.

La visión de Esland ubica la carrera desde una perspectiva diferente al aludir a la autobiografía, lo cual abre muchas posibilidades al análisis. Perspectiva que espero esté presente en el curso de esta comunicación.

Lauglo (1996; p.186) relaciona el profesionalismo con la autonomía para señalar que:

“Para una profesión, la autonomía viene legitimada por su afirmación de alcanzar experiencia esotérica especializada, por la capacidad de la profesión para formar y certificar a sus miembros, y por “vigilar” a éstos cuando surge la necesidad, de modo que pueda imponer normas de rendimiento profesional”.

Una especialización, aclara Lauglo (1996) es esotérica cuando sólo puede ser comprendida por los especialmente iniciados y cuando su adquisición requiere un prolongado período de formación en la que destacan sus fundamentos teóricos.

Estamos, en consecuencia, ante una idea de autonomía profesional sustentada en un saber “exclusivo” y difícil de adquirir. Al pensar esta búsqueda del saber exclusivo recuerdo como expresión contraria a ello y como la aceptación, con humor, del carácter indeterminado del campo profesional las palabras de Iván Roqué:

“Esto de ser licenciado (en Ciencias de la educación) en algo que no existe, obliga a saber de todo”.

Quizás, por tanto, lo irresoluble de la problemática me orilla a circunscribirla al campo de la Didáctica. Ya ubicada en este terreno didáctico tomaré como eje de análisis el carácter regulador del discurso didáctico. Para ello partiré del análisis de las preocupaciones en torno al objeto de estudio de la didáctica y la intervención didáctica en relación con la docencia. Cómo resolver el “lugar” de encuentro entre la racionalidad del especialista en educación y la racionalidad-urgencia del docente en ejercicio.

También deseo interrogarme acerca del significado o significados diferentes del énfasis puesto en la escuela, como “comunidad orgánica” desde las actuales políticas de descentralización educativa, así como su relación o distancia con la cultura escolar.

Por último analizaré algunas de las cuestiones axiológicas en juego, atendiendo a la crisis de los valores universalistas heredados de la Ilustración y la búsqueda de nuevas formas de legitimidad ética de la educación pública.

Conceptualización del objeto de estudio e intervención profesional

En la producción didáctica de estas dos últimas décadas destacan los trabajos relativos al objeto

de estudio de la didáctica.

Como señala Barco (1991): V. M. Candau y M. Becker Suárez, desde Brasil, nos aportaron interesantes reflexiones y propuestas sobre esta temática. No es exclusiva de la producción brasileña tal preocupación. En mayor o menor medida muchos de nosotros “entramos al ruedo” para tratar de clarificar ese, como le llama también Susana Barco, parafraseando a Buñuel: “oscuro objeto de la didáctica”⁷.

Encontramos así distintas respuestas al problema: la multidimensionalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y su articulación con las dimensiones técnica, humana y política (Candau; 1987); la clase o el aula en el contexto de la institución y como espacio de interacciones simbólicas entre maestro-alumno y como lugar de circulación del poder y del saber (Becker; 1985); la clase en su dimensión didáctica, en la relación tripartita alumno-conocimiento-docente en el contexto institucional y como partes de un momento sociohistórico determinado (Barco; 1991). La ocupación-preocupación de los procesos de enseñanza - aprendizaje, con énfasis en los componentes comunicacionales, en el compromiso moral de la acción y dándole especial relevancia al compromiso con la práctica educativa y por ende a la intervención didáctica, son algunos de los aspectos con que la conceptualiza Contreras Domingo (1990).

Las diferentes maneras de conceptualizar el objeto de estudio de la didáctica señalan la búsqueda de lo concreto, de los sujetos reales objeto de las prácticas educativas en oposición a las visiones de corte universalista que pretendieron una respuesta al qué y al cómo enseñar aislada de las situaciones sociohistóricas e institucionales específicas. También son herederas de los análisis críticos de la tecnología educativa en su pretensión de constituir una “ingeniería didáctica” portadora de una neutralidad ideológica. Constituyen, a mi juicio, un significativo aporte para reconceptualizar el campo de estudios, permiten reconocer la importancia de la práctica docente. Su valoración nos convoca simultáneamente a interrogarnos sobre su significación.

El conocimiento de la “particularidad” de cada situación de enseñanza y de aprendizaje en su contexto institucional y áulico y la crítica a posiciones burocráticas-racionales que interpretaron la enseñanza como una actividad rutinaria, sobre la cual es posible establecer formas de control externas en la búsqueda de prácticas docentes estandarizadas (Bolívar; 1996) han conducido, entre otros factores, a propugnar la necesaria reflexividad del docente. Sin desconocer la importancia y validez de tal propuesta creo que debemos reconocer que algunas de nuestras respuestas más que respuestas son huidas de la concreción. El discurso crítico de denuncia de la reproducción nos ha permitido cuestionar las prácticas acríticas, pero aun estamos muy lejos de la cotidianidad del maestro (en particular de educación básica) con 40 a o más alumnos, acuciado por presiones administrativas, económicas, laborales y políticas. La necesaria denuncia nos ha hecho olvidar que el problema de la enseñanza sigue presente y las preguntas clásicas del qué y el cómo tienen aún vigencia. Sobre todo si aceptamos, como lo hago en el curso de esta comunicación, que el discurso didáctico implicó una construcción e interpretación de una teoría de la enseñanza y su compromiso con una praxis pedagógica, en una normatividad que asocia teoría y acción (Camilloni; 1993).

⁷ Sobre éste y otros temas quiero hacer especial mención a las enseñanzas de María Burnichon, con quien me inicié en estas lides y a compañeros e interlocutores muy queridos, en especial: Elena Squarzon (q.p.d.), Iván Roqué (q.p.d), Gloria Edelstein, Edith Abasgoitia, Deolidia Martínez, Edit Litwin, Alfredo Furlán, Angel Díaz Barriga y Juan Carlos Geneyro.

Didáctica crítica y de ahí una adjetivación del docente como crítico, como investigador, en suma como "otra cosa" que lo libra y nos libra de las cargas difíciles e irresolubles de la enseñanza en las escuelas.

No desearía que mis palabras se interpretasen como una crítica a la crítica, ni a la importancia de la reflexividad del docente, del pedagogo, de cualquier actor social o educativo. Tampoco como una nostalgia por algún lugar o status desde donde podamos posicionarnos para lograr una "incidencia profesional" sobre las decisiones en materia de política educativa y en el campo curricular. Mis preguntas atañen a qué elementos, pensamientos, reflexiones y prácticas revalorizar de nuestro campo de trabajo y a las relaciones interprofesionales entre maestros y pedagogos.

Como una presencia-ausencia, como un destinatario ignorante de tal función, como objeto de análisis que a su vez lo objetivan aislándolo de su concreción, el docente, el maestro que "de veras" da clases constituye un referente en el proceso formativo del alumno de la Licenciatura y una concreción en algunas de sus instancias. Edelstein y Coria (1995; 51) trabajan con mucho rigor este "encuentro-desencuentro" entre el profesor de un curso y el practicante en la situación de la práctica de la enseñanza. Me interesa destacar, de su análisis; lo siguiente:

"Mirar desde el lugar del docente de la institución en que se realizan las prácticas plantea un giro substancial en el análisis. Exige alterar el orden de los significantes, poniendo por delante la primacía de otro sujeto, cuya preocupación central es asumir procesos de enseñanza en diversas disciplinas, y no la formación de practicantes, aunque por tradición los reciba".

La primacía del docente conlleva un nuevo centramiento de la problemática: la disciplina a enseñar, la disciplina a ser aprendida por los estudiantes. La docencia se fundamenta básicamente en dos componentes: el conocimiento de la materia (o contenido educativo) y la experiencia en el proceso de enseñarla. De estos dos elementos, el más valorado socialmente es el relativo al contenido de la enseñanza. Dicha valoración aumenta cuanto más especializado es dicho conocimiento. El cómo enseñar, la experiencia en este campo, constituye en cambio un terreno en el cual los legos, las diferentes personas, no importando su formación específica, tienen todos algo que decir (Langlo; 1997).

Si traspolamos la situación de las prácticas examinadas por Edelstein y Coria a otros contextos: la capacitación docente, la elaboración curricular, la elaboración de materiales de estudios, etc., nos encontramos con docentes preocupados también y sobre todo, por la enseñanza de diversas disciplinas. Nuestro discurso, aún con base en una construcción cuidadosa, experimenta siempre el límite marcado por los contenidos.

Sin duda no estoy diciendo nada nuevo en lo relativo al problema derivado del vaciamiento de contenidos, numerosos trabajos han estudiado con anterioridad esto. Estamos, además, ante un momento de revalidación de los contenidos educativos. Pero aún cuando lo señalamos reiteradamente, en las prácticas concretas de intervención nos encontramos con la ausencia de condiciones reguladoras para el encuentro entre los contenidos disciplinarios y el saber didáctico. El desarrollo, en el medio francés, de "didácticas" en lugar de didáctica, con sus referentes a los

campos disciplinarios constituye una línea clásica sin mayor desarrollo en nuestro medio para el nivel universitario. Quizás esa sea una tradición a explotar con mayor cuidado, pero creo también que debemos crear nuevas formas de pensar estas problemáticas, requerimos construirlas, seguramente ya hay camino avanzado⁸. Se trata en parte de recoger historias, sistematizar experiencias, programar discusiones interdisciplinarias entre pedagogos y especialistas en diferentes campos del conocimiento, desarrollar procesos de investigación didáctica sobre enseñanza y aprendizaje de distintos contenidos disciplinarios.

En suma reconozcamos saberes en juego, sus epistemologías, sus tradiciones, sus metodologías, las posiciones de poder en el contexto de la institución escolar y además, como saberes encarnados en profesionales (el maestro, el pedagogo). Personajes ambos en búsqueda de la resignificación de su lugar profesional en el contexto de las actuales políticas de reforma y descentralización educativa.

La escuela como "comunidad orgánica"

Las políticas educativas de descentralización educativa acentúan la imagen de la escuela como una comunidad, en la cual deben dominar la colegialidad, el trabajo conjunto, las creencias y valores compartidos, en suma una "visión" compartida del sentido de la institución. Tal concepción "orgánica" de la escuela surge como reacción a la perspectiva racionalista-burocrática, según la cual, mediante mecanismos formales de control externo se pretende reformar la enseñanza (Bolívar; 1996).

La escuela es colocada como centro de la mejora en la enseñanza, coherente con ello se tiende a una disminución de los controles burocráticos y a crear condiciones de trabajo más favorables a la innovación y tendientes a aumentar el compromiso de los docentes. Se parte de la idea que una mayor autonomía va a dar lugar a formas colegiadas de acción, a que la escuela se comporte en suma, como un organismo. Lo cual requiere, sin duda, redefinir al docente, ya no como ejecutor acrítico de directivas emanadas desde fuera, sino atendiendo a su autonomía y a su capacidad para tomar decisiones. Ver de esta manera al docente implica analizar, entre otras cuestiones, los patrones de interacción en la situación escolar y áulica y los procesos de pensamiento del maestro y de los alumnos. Sin duda sobre estos temas todos recordamos los aportes de Wittrock (1989).

Sin embargo, apunta también Bolívar (1996), conviene preguntarnos qué esconde esta idea de comunidad orgánica. Para Bolívar (1996; 243) tal concepción recoge la propuesta de F. Tönnies⁹ de finales del siglo XIX de reivindicar la "comunidad" afectiva:

"Para Tönnies, una comunidad es un conjunto social orgánico en el que la asociación se basa en la voluntad natural (al modo de la sociabilidad natural de Aristóteles); está formada por personas unidas por vínculos afectivos y espontáneos (de sangre, de vecindad o espíritu), donde los objetivos comunes trascienden los intereses particulares de cada

⁸ Al respecto resulta de especial interés el trabajo de Edith Litwin (1993) sobre las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria.

⁹ Cita de Bolívar (1996) de Sergiovanni, T.J. (1994), Building community in schools, San Francisco, Josey-Bass.

individuo. Pero, en consonancia con una sensibilidad posmoderna, querer restablecer, contra la lógica de la historia, una comunidad allí donde sólo hay meras relaciones sociales, no deja de ser, en el sentido etimológico, una propuesta retrógrada”.

La reivindicación comunitaria tiene una doble cara, podemos verla desde un ángulo progresista pero también un uso conservador de la idea de comunidad.

Apelar al cambio de gestión como base para la mejora de la calidad de la enseñanza no deja de ser otra forma de pensamiento gerencialista, sabemos bien la existencia de movimientos de asimilación-resistencia de la cultura escolar a los procesos de cambio. Como señala Bolívar (1996) el análisis de las recientes experiencias de descentralización educativa y de mayor autonomía de la escuela no garantiza de por sí la mejora en la calidad de la enseñanza ni la presencia de prácticas innovadoras. Es necesario trabajar desde el aula y a partir de allí ver qué estructuras institucionales apoyan los procesos de enseñanza. Y no a la inversa.

Quizás podamos acercarnos a la complejidad de esta problemática desde la noción de proyecto propuesta por Ardoino (1993). El proyecto como una intención filosófica o política, una intención orientada por valores en búsqueda de realización. Abordar las prácticas educativas y en especial la prácticas de enseñanza y de aprendizaje desde la idea de proyecto requiere abandonar el paradigma racional de la ex-plicación y moverse en el terreno de la im-plicación. Significa trabajar sobre las representaciones, los procesos de influencia, las prácticas sociales. Inventar nuevas formas de regulación a través de la elaboración de los dispositivos adecuados.

Valores universalistas y relativismo posmoderno

El hacer del maestro como práctica social y la intervención didáctica en su carácter normativo-instrumental (si bien no definitorio de tal práctica), están indisolublemente ligados a compromisos morales.

El discurso educativo de la Ilustración, del cual son en parte herederos nuestros sistemas educativos latinoamericanos, sirvió de fundamento a la idea de una educación pública a cargo del Estado. El hecho de que el Estado asumiera la regulación y el control de la enseñanza supuso una garantía de igualdad (al menos formal) y de velar, mediante algún tipo de control, por los intereses de la mayoría (Bolívar; 1996).

Como exponente y crítico de la modernidad J.J. Rousseau señaló, con gran claridad, las bases de la legitimidad del Estado moderno y de su función educativa. Contenido ético y utilidad social¹⁰ constituyen parámetros centrales de la legitimidad del Estado. Este Estado moral desde sus cimientos y en su ejercicio, requiere, como componente insustituible, la formación del ciudadano. Quizás sería más correcto hablar del doble juego entre Estado legítimo que preserva la libertad e igualdad de los ciudadanos y, a la inversa, ciudadanos morales y con profundo amor a su patria que vigilen la legitimidad del Estado. Ambos polos, en permanente interrelación

¹⁰ El principio de utilidad social para la modernidad clásica guarda estrecha relación con el valor normativo asignado al concepto de sociedad.

permiten, en el pensamiento de Rousseau, conformar y mantener un Estado de derecho (Rodríguez; 1997).

Para el espíritu de las Luces, expresa Touraine (1993), la sociedad debía ser tan transparente como el conocimiento científico. La república (idea aún hoy muy vigente en la concepción francesa) debe ser portadora de los ideales universalistas de libertad, igualdad, fraternidad.

Podemos discutir, desde diversos ángulos y desde ópticas de épocas posteriores la universalidad relativa de tales valores atendiendo a la consolidación de la burguesía como clase social, y a la ubicación subalterna de la mujer en el modelo de familia patriarcal rousseauiana. Sin embargo, a reserva de éstas y otras críticas que no expondré en esta comunicación, ya que nos alejarían del tema central, creo pertinente subrayar la exigencia de virtud para el Estado: la virtud, dice Rousseau, no es otra cosa que:

“la conformidad de la voluntad particular a la general”.
(Discurso sobre la Economía política, 1985, P. 19-20).

La Educación Pública, como prerrogativa del Estado, sustenta su legitimidad en la moralidad inherente a la voluntad general. En este contexto la tarea educativa tiene la fuerza de un proceso de renaturalización del hombre a fin de convertirlo en un ciudadano.

La educación, como factor de ruptura con el pasado, liberará al hombre de prejuicios, constituirá la salvaguardia de la dignidad y libertad humanas. De esta fe casi mítica en el poder de la educación deriva, en la interpretación de Mondolfo (1967), el gran peso otorgado, por los regímenes liberales a la escolaridad.

En el momento actual asistimos a un proceso de relativización de valores y de contradicción entre los valores universalistas heredados de los pensamientos de la modernidad (y con ello pienso tanto en el pensamiento liberal como en el pensamiento marxista) y los valores sociales de eficiencia, competencia e individualismo. En oposición al universalismo ético de la tradición ilustrada liberal tenemos la defensa de la diversidad educativa y cultural del actual comunitarismo, con su inevitable tendencia a la privatización de la enseñanza.

Frente a esta disyuntiva creo necesario abogar por criterios de validez universal que garanticen equidad educativa por encima de los intereses particulares de grupos. Necesitamos articular la autonomía de los centros escolares y sus particularidades con la reconstrucción colectiva de valores de solidaridad y justicia.

Bibliografía:

Ardoino, J. y Guy Berger (1989). *D'une evaluation en miettes à une evaluation en actes. Le cas des universités*. ANDSHA-Matrice, Boudet, L'AIGLE, 234 p.

Ardoino, Jacques (1993). “Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto, del consultor”. En: Ducoing, Patricia y Monique Landesmann (comp.). *Las nuevas formas de investigación en educación*. Ambassade de France au Mexique-Universidad Autónoma de Hidalgo, México.

- Barco de Surghi, Susana (1991). "Racionalidad, cotidianidad y didáctica". *Revista Perspectivas docentes*, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, N° 5, pp. 21-28.
- Becker Suárez, Magda (1985). "Didáctica. Una disciplina en busca de su identidad". *Revista Ande*, Año 5, pp. 39-42.
- Bolívar, Antonio (1996). "El lugar del centro escolar en la política actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización". En: Pereyra, Miguel A. *et.al.* (comp.). **Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada**. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, S.A., pp. 237 a 266.
- Camilloni, Alicia W. (1993). **El sujeto del discurso didáctico**. La Coruña, Congreso Internacional de Didáctica, 9 p.
- Carr, W. y S. Kemmis (1988). **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado**. Barcelona, Martínez Roca.
- Contreras Domingo, José (1990). **Enseñanza, curriculum y profesorado**. Madrid, Akal, 260 p.
- Edelstein, Gloria y Adela Coria (1995). **Imágenes e imaginación. Iniciación en la docencia**. Buenos Aires, Kapelusz, 109 p.
- Esland, George (1972). **Knowledge and control**. London, Butler and Tanner, Michel Young.
- Gimeno Sacristán, José (1995). "Esquemas de racionalización en una práctica compartida". En Alfieri, *et.al.* (1995). **Volver a pensar la educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)**. Madrid, Morata, pp. 13-44.
- Lauglo, Jon (1996). "Formas de descentralización y sus implicaciones para la educación". En: Pereyra, Miguel A. *et.al.* comp. (1996). **Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada**. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, pp. 169-207.
- Litwin, Edith (1993). "Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria: las narrativas meta analíticas". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año II, N° 3, diciembre de 1993, Facultad de filosofía y Letras, UBA.
- Rodríguez Ousset, Azucena (1997). "El discurso curricular en la modernidad. Los aportes de J.J. Rousseau". Tesis de Maestría en Pedagogía (en proceso). México, División de estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.
- Rodríguez Ousset, Azucena (1988). "Acerca del curriculum y de la profesión". En: Ducoing Watty, Patricia y Azucena Rodríguez Ousset (comp.). **Formación de profesionales de la educación**. México, UNAM-UNESCO-ANUIES, pp. 89-95.

Touraine, Alain (1993). **Crítica de la modernidad**. Madrid, Ediciones Temas de Hoy. S.A., 502 p.

Wittrock, Merlin C. (1989). **La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos**. Barcelona, Editorial Paidós, 721 p.

El mundo fragmentado. Una reflexión sobre la división social del trabajo en educación

Leonora Morante – Universidad Nacional del Comahue-Sede Bariloche

(Como aporte para contribuir a cambiar el mapa de los estudios en Ciencias de la Educación).

Introducción

Reconstruir una experiencia profesional, implica observar y autoobservarse en la experiencia acumulada reflexionándola en el lenguaje y anudando la corporeidad de las acciones en los ámbitos cognitivos teóricos y prácticos. Reconstruir una experiencia profesional, en el campo de la educación, se relaciona con lo que hacemos en la vida cotidiana, tratando de superar, o al menos pulir el habitus, con la búsqueda de construcción de su estatus epistemológico y ontológico como ciencia.

Como sistemas vivos, dotados de lenguaje al explicar lo que hacemos, haciendo lo que hacemos, incluyendo nuestra propia observación nos encontramos con la "experiencia" de la observación. Tratándose en este caso, de una observación reflexiva que no está exenta de la búsqueda de coherencia, responsabilidad y compromiso.

Destaco a la "observación", como un componente de la ciencia, que creo de importancia rescatar en el proceso formativo tanto del pedagogo como de cualquier docente, como puente que acorta distancias entre teoría y práctica al explicar la experiencia, describiéndola e interpretándola.

Para aportar a la Comisión "Formación de Pedagogos y Campos Disciplinarios", lo haré desde el lugar de las propuestas integradoras, en dos direcciones desde mi acción docente en la Universidad del Comahue y desde mis búsquedas de formación teórica y práctica en experiencias integrativas implementadas.

Al plantearme este Encuentro lo pensé desde una escisión, desde una división social del trabajo en educación. Por qué lo presento de esta forma? Porque en el mundo sobre el cual estamos conversando, el mundo de la educación, los papeles ya están distribuidos, entre los que enseñan y los que aprenden, entre los que pueden y no pueden aprender lo que esta realidad educativa les determina; entre los que prescriben disposiciones sobre la enseñanza y los que las aplican, entre los que elaboran conocimientos sobre educación y los usuarios de estos conocimientos, aunque esto último no sea siempre muy evidente o mecánico. Lo cierto es que esta diferenciación que

vengo señalando en la realidad educativa, existe. Y a lo mejor es necesario que así sea, el punto sobre el cual habría que insistir y aportar sería el de las articulaciones, ligazones o puentes entre estos componentes.

Pero, ¿cómo hacerlo sin antes advertir que este criterio divisorio entre conocimiento y acción que nos ha estructurado como profesionales, tiene bastante que ver con la forma de entender "la práctica educativa" y la vida pública, en la medida que ésta se nos presenta a nuestra observación como una sociedad de administrados, más que de administradores, en la cual prevalece una racionalidad burocratizante?

El texto de Edelstein y Coria es un aporte en esta dirección, cuando refieren ese sobredimensionamiento del "saber de los textos" (qué nos dicen de la "realidad") y la subestimación de los saberes que los actores sociales producen en ella cotidianamente.

En otras palabras es como si para la "práctica" no hubiera que formar, ya que se tiene suficiente con el conocimiento acumulado.

Creo que para recobrar el sentido práctico, se hace necesario también recuperar la naturaleza política de la educación, es decir, recuperar el papel de la escuela en la sociedad y los valores que deben defenderse en la enseñanza y éstos no responden en su mayoría, ni a los intereses de los especialistas o de los investigadores, sino que reclaman se responda a los intereses públicos en los que tiene que participar la sociedad.

Para guardar consecuencia con el aporte integrativo enunciado, lo primero que se presentó en mi hacer docencia en la Universidad del Comahue (1986) fecha de reincorporación a una actividad académica para la formación de profesores, fue una división, una escisión, separación de materias en compartimentos estancos, comencé a visualizar esta realidad como contradictoria con la demanda externa no sólo del interés público sino y además de las instituciones educativas que lo configuran, en tanto ellas estaban implementando una reforma en el nivel medio.

Para identificar desde el lenguaje esta separación en materias, comencé a pensarla y denominarlas Cátedras Feudos y esto no desde una posición opuesta a la libertad de Cátedra, pero sí desde la reflexión sobre la necesidad de "socialización del trabajo académico".

Sin duda, el trabajo por áreas es muchas veces mencionado en las teorías curriculares dejando fuera la palabra polisémica que es la práctica en los niveles superiores de la Formación de Pedagogos y Profesores. Igual suerte corren los criterios integrativos entre diversos campos de conocimiento en torno a problemas candentes que nos está presentando hoy el espacio social y público de la enseñanza. Estos nudos problemáticos en el lenguaje, en el discurso pedagógico moderno o postmoderno se desplazan hoy hacia la investigación. Este es también un lugar de articulación, pero que entiendo debe ser reflexionado a mayor profundidad, porque en la búsqueda de ligazón entre docencia-investigación como alternativa "liberadora" frente al ejercicio tradicional de la docencia se puede incursionar en un establecimiento poco claro o preciso entre lo que es:

"hacer investigación para aprender a investigar", o "investigar para aprender" que a lo mejor pueda ser distinto de lo que tiene de específico la investigación: la producción de nuevos

conocimientos.

Como aporte vale mencionar:

- Un conjunto de acciones consensuadas buscando superar los compartimentos estancos en la formación de profesores y que puede servir también a la formación de Pedagogos.

Fueron acciones, teórico-prácticas de naturaleza integrativa que denominamos "Encuentros integrados en la formación de profesores en el CRUB" cuya descripción paso a explicar.

A lo largo de todo un año lectivo se realizó un encuentro por mes con la característica de presencial, con cómputo de asistencia y evaluación paralelo al cursado de las materias. Esta exigencia era sostenida por todas las Cátedras participantes, su cumplimiento era condición de regularidad del alumno.

A este encuentro mensual concurrían estudiantes de todos los niveles del profesorado (del 1ro. al último curso) que cursaban las siguientes materias: Pedagogía, Didáctica General, Didáctica Especial de la Biología).

Los profesores de estas asignaturas y sus equipos de ayudantes se reunían semanalmente por 2 horas para elaboración interna no sólo desde lo organizativo sino también desde lo epistemológico en cuanto a la integración de diferentes especialidades. Coordinaban los encuentros profesores y ayudantes. En estos encuentros se trabajaban simultáneamente contenidos pedagógicos y el abordaje que desde las didácticas hacen los mismos. Por ej.: el concepto de institución escolar se abordaba desde lo pedagógico y el uso didáctico de las representaciones que se ponen en juego en una concepción constructivista del aprendizaje.

Las acciones giraban en torno a un interrogante que operaba como eje de las mismas. Profesores y estudiantes del profesorado nos preguntamos sobre la posibilidad de transformar las instituciones desde el trabajo docente.

Con esta experiencia pretendimos abrir un espacio de integración, en el cual desde el instante inicial del proceso de formación, el futuro enseñante lograra vivenciar de manera directa y concreta que su Formación en el Plan Pedagógico estaba respondiendo a una idea de "formación en colectivo". Idea que no es una sumatoria sino una integración.

Pretendíamos también que los estudiantes frente a un problema trataran de resolverlo, trabajando por equipos según sus diferentes carreras o especialidades y sus diferentes niveles, hacer, antigüedad de permanencia en las mismas. Elaboraban una producción escrita como presentación de su avance.

Los profesores, buscábamos generar experiencia en la construcción compartida de conocimientos así como la toma de decisiones didáctico-pedagógicas en ese espacio de integración.

Lo reconstruido es una parte de experiencia profesional reciente, guiada por la recuperación del

sentido "práctico" de la educación, en la medida que a ésta se la conciba.

Basándose en estas búsquedas formativas teóricas junto con las prácticas implementadas, reconstruyendo aportes vigotskyanos en cuanto a la importancia del contexto cultural y social para el desarrollo de la persona sea sana o defectuosa, me parece importante destacar la necesidad de incluir en los procesos formativos de pedagogos como de docentes, una área referida al cuerpo de las personas que aprenden, pero no, sobre la enseñanza del cuerpo gelizado del sujeto entre las tintas y letras de los textos, sino y particularmente sobre el espacio del cuerpo del que aprende para aprender de él a través de él, en base a la experiencia y uso de la observación que permitan construir esa realidad del cuerpo.

Asigno importancia a este aspecto, que no recuerdo haberlo recibido durante mi formación de grado, en tanto considero que encierra gran riqueza epistemológica a tratar en esta escisión entre teoría y práctica, conducente a pensar no sólo en una escuela diferente, sino también en un sujeto, o usuario como se acostumbra o gusta de decir actualmente, totalmente distinto.

Porqué marco este elemento del cuerpo? Sencillo porque el cuerpo es el intermediario, el puente, con el mundo circundante y con el aparato sensorial en su superficie, el cuerpo señala los límites entre el mundo interno y el mundo externo, piagetianamente diría en una asimilación continua de nuevas situaciones, producidas por sus propias respuestas. Freud mismo, ubica el surgimiento del Ego en la sensación corporal que nace principalmente en la superficie del cuerpo.

Hoy la Ley Federal, nos pone de frente con el tema de la integración de personas discapacitadas a la educación común, dejando al buen estudio de los especialistas el análisis de estas disposiciones, si estuvieron guiadas por criterios de economía o de otro tipo.

Voy a abordar al hecho incontrastable que la escuela y los docentes viven hoy la aceptación de la diversidad como amenaza, porque en la mayoría de estos casos ya se acepta como diverso al niño autista, al que padece de una debilidad mental o de dificultades sensoriales o motrices, los patrones comunicacionales que sustenta la escuela no podrán apoyarse en los habituales, sino que se hace necesario tener en cuenta la "comunicación no verbal". Y a mi entender éste es un espacio disciplinar de descubrimiento del cuerpo perceptivo de la persona, que nos lleva a:

- Redescubrir, o volver a pensar qué significa el "tacto", como sentido primario de la comunicación (no sólo para chicos con problemas, sino para el chico sano) y para la escuela como centro integrativo. Todo lo que ésta puede proponer curricularmente con la educación tónico-muscular a través del impacto con diversas materias.
- Redescubrir, volver a pensar desde la escuela lo que significa el "ritmo", como elemento esencial de la comunicación sincrónica con el mundo exterior.

Cómo? ¿Cómo hacer para que un accionar que se constituye en un proceso en el cual "el niño o el adulto convive con otro y al convivir con otro se transforma, espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de la convivencia" no caiga en reproductivismos de este aspecto convivencial de la educación? Resta agregarle la posibilidad fundante o estructurante de convertirse en un ser capaz de aceptar y

respetar al otro desde la aceptación y respeto por sí mismo en una vida social responsable.

Desde este lugar convivencial por donde pretendo corporizar las acciones desplegadas en una experiencia profesional acumulada, reflexiono y me pregunto si estas búsquedas de "integración" se cubren sólo con los intentos por acortar distancias entre los conocimientos y la acción, entre los hechos y las palabras, que como componentes de una realidad, cuando se encuentran, no se reconocen, no se saludan. Cuando hablo de integración no me refiero sólo al espacio disciplinario sino que hago referencia al lugar de las personas en las prácticas educativas y en particular, de las personas que presentan un desafío en esas prácticas en razón de su distinción, en razón de tener dificultades de base orgánica que les impide aprender, tal como dicen los textos, o los investigadores en aprendizajes escolares.

En lo personal, recorrí un camino que me permitió hoy transitar este espacio de la INTEGRACIÓN de personas distintas en la convivencia de una institución escolar o social. Estudié psicoanálisis, en el exilio durante 10 años, con Silvia Bleichmar, sostuve mi propia terapia, como paciente, y posteriormente sin perder, por suerte, contacto con algunos grupos profesionales argentinos, que cedieron sus instituciones para presentarme en el extranjero, obtuve una beca en Alemania y estudié allí Pedagogía clínica con base en el sistema educativo Montessori.

De regreso en Argentina en el 85, fundé con una AC de padres, sin fines de lucro, una escuela, una CASA de NIÑOS, donde ingresaban desde los 3 a los 6 años, chicos sanos y discapacitados trabajando institucional y pedagógicamente la integración. Esa institución funcionó como un espacio de autogestión para los padres, un lugar integrativo para los chicos y también un lugar de formación de recursos humanos, porque se habían realizado acuerdos entre la Universidad, el CPE y la A. C. de padres. Todo esto, previo a haber rendido yo los requisitos que la Asociación Internacional me requería para capacitar docentes en esta orientación montessoriana.

De esta tarea, más algunos años de trabajar en la cotidianidad con la discapacidad, logro reconstruir algunos aportes:

- Redescubrir y volver a pensar desde la escuela, y desde la persona que ingresará en ella, tenga dificultades o no, qué significa desde el espacio perceptivo del cuerpo, el "tono muscular", como indicador, en la extensión y contracción (tensión hacia... y vuelta a sí) en lo personal y emotivo.

El tiempo otorgado a esta presentación no permite mayor extensión pero sí ayuda a plantear como propuesta la integración disciplinaria de estos aspectos en el mapa de los estudios formativos de grado en las carreras en Ciencias de la Educación.

Como cierre, destaco la necesidad de reflexión sobre la implicancia del cuerpo sensorial, no continuar negándolo, porque éste se manifiesta no sólo con la palabra sino también con todos los lenguajes no verbales, en el "contacto" con la realidad. Si la escuela acepta esta globalidad de lenguajes, si la incorpora y vivencia como un hecho multi e interdisciplinar, que esquivada la separación por materias y clases, a lo mejor sea más posible la integración real, a lo mejor haga posible comprender que lejos de ser "portador de handicap", el distinto es "portador de cultura".

PANEL 3

Coordina: Alicia Carranza – Universidad Nacional de Córdoba

Como coordinadora de este panel debo señalar, ante todo, que sus integrantes, representan dos generaciones formadas en nuestra Escuela. Justa Ezpeleta y Guillermo Villanueva pertenecen, como yo misma, a la primera generación y fueron maestros, en las décadas de los 60 y 70, de Alfredo Furlán y Eduardo Remedi, que representan a la segunda. Es decir que el panel reúne a maestros y alumnos... que se han vuelto maestros.... Será como poner en acto aquello de que no hay mejor maestro que aquél que deja de serlo para escuchar la palabra del otro. Creo que es estupendo que esto suceda en un encuentro de pedagogos.

Justa fue docente en nuestra Escuela hasta 1974. Trabaja en México desde 1976 donde desarrolla tareas de investigación y docencia en el Departamento de Investigaciones Educativas –el DIE– del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV-IPN). Sus trabajos en torno a las formas y efectos de la implementación de las políticas en las escuelas, sus docentes, sus condiciones laborales, la gestión y la administración, representan un aporte imprescindible para la investigación educativa en América Latina.

Guillermo, también docente en esta Facultad hasta 1974, desarrolló docencia e investigación en Universidades de Colombia y Ecuador. A partir de la recuperación de la vida democrática, retomó su vida académica en Argentina, en la Universidad del Comahue, donde es profesor e investigador y donde fue Decano de la Facultad de Educación por dos períodos. Su formación en Filosofía, constituyó un aporte sustancial a los grupos docentes de Pedagogía e Historia de la Educación, cuando la Escuela consolidaba la constitución de su campo disciplinar.

Alfredo desarrolló su vida profesional en México, en la UNAM, aunque se doctoró en Francia y su actividad en el posgrado le ha brindado oportunidades de trabajar en diversos países. En los últimos años lo ha estado haciendo, en varias ocasiones, en nuestra Escuela en donde su visión desacralizada y crítica de la profesión del pedagogo y la pedagogía es siempre una contribución a la identidad del campo profesional. Sus publicaciones son hoy consultadas en varios programas de la carrera.

Eduardo, también construyó su carrera profesional en México, en la unidad de Itztacala de la UNAM y en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, donde se doctoró recientemente. Sus estudios sobre psicoanálisis y sus investigaciones, le han permitido desarrollar una incisiva visión sobre los componentes del mundo de la educación, entre ellos, sobre el enseñante y el currículum. Sus trabajos incursionan sobre cuestiones medulares de nuestra profesión. Siempre nos enriquece recibirlo en las frecuentes visitas a esta Casa.

En esta brevísimas presentación, no he querido abundar en los currículos; sí destacar el compromiso académico de los cuatro colegas con la problemática educativa.

proseguir, ininterrumpidamente, un diálogo que comenzó hace más de 25 años, cuando unos y otros nos encontramos en las aulas.

Zonas de turbulencia en la reforma educativa

Justa Ezpeleta – DIE - CINVESTAV - México

I. Anticipada con algunas medidas en los años ochenta, la reforma educativa mexicana toma cuerpo desde los primeros años de la presente década. Sus objetivos sociales, económicos, políticos y pedagógicos -con variantes nacionales propias- coinciden con los acordados por el conjunto de países latinoamericanos en los foros internacionales a partir de Jomtiem.

En el marco de los procesos de gestión, que en la presente reforma adquieren especial importancia, esta reflexión se centra en el análisis de una función relevante para el nivel primario: la supervisión. Su estudio reviste el doble interés de constituir ella misma un objetivo de cambio y, simultáneamente, de constituir la vía por excelencia para introducir la reforma en las escuelas.

Como es sabido, toda reforma educativa desata un conjunto de procesos de muy diversa índole - políticos, pedagógicos, psicológicos, sociales, entre otros- que, desplegándose en el tiempo, encontrarán su cauce entre las estructuras y procesos ya existentes. En términos ideales, la nueva propuesta de construcción histórica, que es la reforma, necesita articularse con los modos de organización y los estilos de funcionamiento que por ser, a su vez, construcciones históricas, tienen la cualidad de estar consolidados. En el encuentro de lo nuevo con lo viejo siempre pueden preverse tensiones no sólo para construir las nuevas prácticas sino para lograr su integración con las estructuraciones que les preceden. Algunas viejas prácticas deberán desplazarse hasta lograr su desaparición, otras deberán readecuarse y aún ceder en su importancia para dar lugar a las nuevas formas del hacer. Las estrategias de implantación que se piensen serán definitivas para resolver la integración sustantiva de las nuevas prácticas o su superposición formal, sin engarces con lo existente. Tales estrategias probarán su consistencia si saben cuidar de los engarces y alentar la reformulación o dilución de las formas de trabajo que no favorecen la calidad de la enseñanza. En cualquier caso, el devenir de los procesos mostrará ambigüedades, contradicciones y desarrollos no esperados. De ahí la importancia del análisis para detectar zonas de turbulencia y sus grados de problematicidad. Con estas ideas y con base en información empírica, trataré de identificar algunos núcleos significativos en las prácticas consolidadas en la supervisión, para ponerlas en diálogo con las demandas de la reforma¹¹.

II. ¿Cuál es la configuración actual de la supervisión? Para ser nombrados por el Jefe de Sector -la instancia inmediata superior que nuclea a varias supervisiones- los supervisores requieren del aval del sindicato. Su previa adhesión activa para lograrlo, continuará vigente en su nueva jerarquía. La pertenencia simultánea a la organización sindical y a la administración configura una singular composición política del cargo, composición que es previa a los contenidos de

¹¹ Las referencias empíricas se extraen de dos proyectos de investigación: Ezpeleta, J. y E. Weiss: Evaluación Cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo (1994), y Fuenlabrada, I., E. Weiss, J. Ezpeleta et al.: Las prácticas institucionales y docentes en las escuelas multigrado (1997), realizados en el DIE-CINVESTAV.

trabajo que lo caracterizan.

Con relación a los maestros, esa doble pertenencia sustenta el notable poder del supervisor en el orden laboral, en tanto su intervención es decisiva para definir las condiciones del acceso al trabajo, la permanencia y la definición de las trayectorias profesionales. Al mismo tiempo, la doble pertenencia sustenta su notable ambigüedad para ejercer efectivamente el control sobre el desempeño laboral y profesional de sus compañeros-subordinados.

Una mínima referencia histórica permite entender la particular configuración del cargo. Hacia la década de los treinta el Estado Mexicano encontró en el corporativismo la fórmula para lograr su consolidación. A través de esa forma se sellaron las alianzas entre los sectores dominantes que hegemonizaron el triunfo de la Revolución y los más importantes sectores populares organizados. Durante esos años -dice Arnaut- la educación socialista sancionada en el sexenio del Presidente Cárdenas (1934-1940) había provocado fuertes enfrentamientos entre distintas fracciones de la sociedad. Los sindicatos de maestros existentes por entonces formaron parte activa de esos conflictos. En 1943 se constituye el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y es oficialmente reconocido por el Estado como el único representante de las maestras. En el momento de construir "la unidad nacional" el SNTE representó la opción moderada para cerrar el ciclo de la educación socialista y sus tensiones y, simultáneamente, para "normalizar las relaciones políticas y laborales con los maestros". Nace allí una imbricación de estructuras entre la administración y el sindicato que llega a nuestros días. La alianza entre ambos significó la incorporación de cuadros sindicales a las distintas instancias y jerarquías de la administración, según la distribución de áreas de influencia que acordaron (Arnaut, 1993, Sandoval, 1985).

Sobre ese amplio margen de maniobra institucionalizado, el sindicato se consolida trabajando por la estabilidad y la homologación de los distintos segmentos de maestros -rurales, urbanos, sin títulos y titulados- disputando mayores salarios y legitimando el acceso de sus dirigentes a la carrera política en el partido oficial¹². En la base de la estructura educativa, los dos niveles jerárquicos inmediatos superiores a la escuela -la supervisión y las jefaturas de sector- se construyeron como "cargos sindicales". Por su parte, la inclusión en el sindicato de todos los maestros de primaria y secundaria, es automática en el momento de ingresar al trabajo¹³.

El acuerdo establecido en las más altas esferas del Estado ha conservado su vigencia por más de medio siglo. Para la Secretaría de Educación, el ámbito donde esa alianza se articula con la operación del nivel básico, no ha sido sencillo sostener ese acuerdo. La coexistencia en la administración fue perfilando criterios y rasgos de identidad diferenciados entre ambos sectores. Las tensiones que en ese plano se suscitan obligan a la negociación permanente dentro de un marco político que, por encima de ambas partes, no admite la ruptura. Además de las fisuras coyunturales por la cuestión salarial, uno de los desencuentros recurrentes se ubica en el terreno de la profesionalización, en sentido académico, de los maestros. Señala Arnaut que el interés sindical generalmente logró minimizar las iniciativas oficiales de superación académica,

¹²Hasta hace cuatro años, cuando su dirigencia decidió aceptar la diversidad de criterio político de sus representados, el sindicato se identificaba oficialmente con el partido gobernante.

¹³Las estructuras básicas del nivel y las sindicales son paralelas: a la instancia de la escuela, la zona de supervisión y el sector escolar corresponde una representación por escuela, por zona y por sector. Esta presencia masiva en todas las instancias que tienen vinculación directa con los maestros resulta altamente funcional para el control sindical sobre los maestros.

imponiendo su traducción laboral-corporativa de tales intentos¹⁴.

III. Sobre esa composición política del cargo, el contenido del trabajo de los supervisores, a lo largo de varias décadas, fue estructurado alrededor de dos núcleos fuertes: por un lado la tarea de administración para la operación de las escuelas y, por otro, el manejo y control de su personal.

Con su crecimiento y especialización, la burocracia aporta el más importante volumen de trabajo, y es objeto de la más diligente respuesta¹⁵. Satisfacer las necesidades de la burocracia es el tipo de acción que otorga el contenido principal a la relación del supervisor con las escuelas. Aunque los pedidos, siempre urgentes de la administración alteren la actividad docente o los ritmos diarios de los establecimientos, la supervisión privilegia, sin vacilar, su necesidad de responder, hacia arriba, con oportunidad. Las reglas del cargo no le obligan a calibrar el impacto de ese tipo de exigencia en los procesos que sostienen la vida de la escuela. La escuela singular es sólo una parte de la unidad administrativa que define su trabajo y su perspectiva: la Zona Escolar, el conjunto de escuelas a su cargo, por la que rinde cuentas.

El análisis muestra que el trabajo administrativo es un verdadero núcleo duro de la supervisión. Si la legitimidad de la función, como en otros países, suele justificarse por su papel de enlace con las unidades prestadoras del servicio, en este caso parecieran funcionar razones adicionales: la de sostén del pacto político entre el sindicato y la administración. Por un lado, sostener al aparato desde la supervisión, es sostener otras redes de influencia de la propia organización gremial. Por otro, en el marco de las complejas relaciones, entre ambas instancias, el sindicato, a través de su agente que es el supervisor, pareciera refrendar la legitimidad de su inclusión dando muestras de su eficacia operativa. Pareciera incluso que en este área el sindicato estaría reconociendo algún nivel de autoridad y jerarquía, ante el cual es posible asumir un papel subordinado. No sucede lo mismo en el otro núcleo fuerte del manejo del personal.

Todo lo relacionado con las políticas de personal se resuelve en paridad de condiciones y en acuerdo con la Delegación Sindical: ingresos, interinatos, plazas, la asignación y cambio de los lugares de trabajo, las sanciones. Difícilmente los supervisores, en tanto representantes de la administración, pueden distanciarse o resistir a la perspectiva de la contraparte sindical -que genéricamente es su propia perspectiva- sobre los "derechos" o la "falta de derechos" de los maestros. Algunos, *personalmente* interesados por el funcionamiento del servicio suelen acentuar su papel como representantes del sistema. Los datos indican que, en estos casos, cuando disponen de una reconocida trayectoria gremial es cuando logran mejores márgenes para hacer valer las normas escalafonarias o las necesidades del servicio frente a la lógica centrada en los méritos sindicales que ilumina otra interpretación de la normativa. No obstante la tendencia que parece dominar entre los supervisores es el aflojamiento asimétrico del sistema de sanciones: acordar la maximización de los beneficios junto a la minimización de las restricciones o castigos por incumplimiento de las obligaciones laborales. Práctica que hace sentir sus efectos en las

¹⁴ El mismo autor señala que los organismos de formación y capacitación de maestros han constituido históricamente una de las áreas de influencia del sindicato.

¹⁵ Estadísticas, documentación del control escolar, transmisión y control de disposiciones técnicas, distribución de materiales, operación de programas educativos y no educativos de otras dependencias estatales, control de recursos domésticos escolares, regulación y control de las relaciones laborales en las escuelas de su Zona y de las relaciones con las comunidades, entre otros. El crecimiento de este área de trabajo justificó, con el tiempo, la incorporación de personal auxiliar, generalmente elegido, por sus cualidades para la tarea burocrática, entre los maestros o directores de su zona de influencia.

instancia en actividad. Como se dijo, las dinámicas de poder escolar -con sus movimientos de individualización y colectivización- que erigieron al trabajo en el aula en asunto privado así como la incuestionabilidad, corporativa, del valor de la experiencia de todos, están implicadas en la dificultad para que funcionen. A esta demanda de transformación, de tipo cultural, se agrega la del Proyecto Escolar que implica niveles de discernimiento, compromiso y decisión locales, explícitos. La naturalización del valor de las jerarquías y de la subordinación fruto de una cultura burocrática no parecen ofrecer las condiciones para producir un Proyecto que pide a un equipo evaluar la propia actividad, tomar iniciativa y responsabilizarse por ella¹⁹ (Ezpeleta, 1991).

En este sentido, se vienen produciendo directivas para alentar el trabajo de los Consejos y en algunos estados existen mecanismos formales para recabar información sobre su funcionamiento. En otros, se han ensayado programas especiales para fortalecerlos, hasta ahora, con escasos resultados. Los supervisores juegan un débil papel en estas instancias que, igualmente, son ajenas a sus prácticas previas. La organización de su trabajo no incluye mecanismos reales de articulación con las escuelas para este tipo de demandas. A la vez, dentro de las escuelas, faltan mecanismos que permitan a los maestros dar sentido a las construcciones, relativamente autónomas, que piden los Consejos y el Proyecto Escolar.

La identidad institucional, toca asimismo a las políticas de personal en el sentido de atender a las necesidades de las escuelas para regular la asignación de personal y su permanencia. En la supervisión, ello requeriría transformar la perspectiva de la Zona y su prioridad para equilibrarlas con la perspectiva de la escuela, particularmente la referida a la configuración de su personal. Ello supondría replantear la prioridad de los "méritos" del personal como referencia principal para cubrir las vacantes en la Zona. Mientras no hay indicios de que estos criterios puedan ser objeto de revisión, se desarrollan acciones para llamar a "la toma de conciencia" de los supervisores. En algunas regiones, aisladamente, se ha trabajado con ellos a través de cursos para propiciar un diagnóstico de la situación general y del rendimiento particular de las zonas. También comienzan a producirse señalamientos y directivas para alentar ese tipo de conocimiento que introduce problemas como el de los resultados de la enseñanza absolutamente inéditos para el cargo. Como en el caso anterior no se advierten todavía mecanismos que traduzcan la identificación de los problemas a la operación de las escuelas.

V. El fortalecimiento de la escuela en el *sentido institucional* arriba planteado, tiene otra cara, complementaria, que alude al fortalecimiento en *sentido pedagógico* de la actividad escolar, comprendiendo por ello tanto los contenidos como las prácticas de la enseñanza. Esta dimensión pedagógica de la reforma es la que aparece como privilegiada en las políticas. Desde 1992 en adelante se reformulan el plan y los programas de estudio de la escuela primaria; se producen nuevos libros de texto gratuitos para los alumnos y se distribuye un importante volumen de material de formación y de trabajo para los maestros. Al mismo tiempo se renueva y amplía notablemente la oferta de capacitación para los docentes en servicio.

¹⁹ Los primeros Proyectos que comienzan a formularse dan cuenta de esta dificultad. Casi con un sentido de extensión educativa, de remitir el proyecto a "otra cosa" que no son los objetivos centrales de la escuela, ellos abarcan acciones mas bien dispersas, desarticuladas del quehacer sustantivo -programas de higiene, o de ecología, por ejemplo- que están todavía muy lejos de configurar un instrumento para el desarrollo interno de las instituciones.

La densidad histórico-política del nivel institucional de la escuela, y del cargo de supervisión como articulador importante en su definición, parece sortearse como objetivo directo mientras el objetivo principal se desplaza hacia la actividad del aula. El énfasis en la enseñanza, a nivel del salón de clases, parece constituirse en referencia para dotar de contenido y forma al nuevo acento pedagógico en la supervisión.

Una buena parte de la nueva oferta de capacitación docente que trae el reforzamiento pedagógico de la escuela, incorpora a los supervisores para impartir los cursos de capacitación. Si bien esta práctica tiene antecedentes en las etapas anteriores, la actual programación de los cursos les involucra de manera distinta a la conocida. La intensidad y frecuencia de los cursos, sus contenidos -centrados ahora en el conocimiento de los nuevos programas, sus estrategias didácticas y sus materiales auxiliares-, su preparación en base a cursos y materiales específicos para conducir la capacitación, les exige una dedicación y un manejo notablemente diferentes a sus rutinarias participaciones previas en situaciones similares. Es posible también que el hecho de que los maestros dispongan recientemente de nuevos materiales y de otras ofertas de capacitación, refuerce su necesidad de prepararse.

La modalidad de trabajo en estas situaciones, donde los supervisores ejercen la docencia, se resuelve en reuniones colectivas con los docentes de sus zonas. Los cursos se proponen inducir el conocimiento y la reflexión del maestro con los materiales y con los problemas de enseñanza de su grado²⁰. Nada induce en la organización y en la conducción de los cursos a identificar a equipos escolares ni a promover entre ellos ejercicios compartidos que pudieran transferirse o ensayar los posibles comportamientos de un equipo de escuela. Aunque en este caso el trabajo individual resulta insoslayable no puede dejar de señalarse que se sigue reforzando la trama institucional que, en otros órdenes de la vida escolar, cultiva el aislamiento en los aspectos profesionales. A la vez, entre los maestros, tiende a crecer su valoración positiva sobre los contenidos -claramente referidos al trabajo en aula- de la reciente capacitación. Entre los supervisores, una vez más, el *interés personal* constituye el elemento definitorio en el tipo de responsabilidad que se asume para impartir la capacitación. Algunos la asumen personalmente, con toda solvencia. Otros la derivan a sus auxiliares seleccionándolos o no, según sus capacidades para realizarla. Cuando las zonas escolares son grandes e incluyen a muchos maestros, los supervisores toman el curso preparatorio correspondiente pero a la hora de replicarlo, seleccionan y comisionan a docentes de sus zonas para encargarles la capacitación de sus colegas. En estos casos "pasan los materiales" del curso que recibieron a los docentes elegidos. Todas estas variantes, donde el esfuerzo de la capacitación se debilita, son legítimas dentro de las reglas del cargo.

VI. No cabe duda que la supervisión está siendo afectada por nuevas demandas que han conmovido, de algún modo, sus viejas rutinas. Sin embargo ello no conforma una redefinición de la función. En efecto, la responsabilidad sobre las políticas de personal y los criterios que la animan, se mantienen constantes mientras la actividad administrativa aumenta. Con serio riesgo de saturar al cargo e inspirar coartadas de formalización, se agrega un aspecto que parece aproximarle al apoyo pedagógico sin que estrictamente pueda caracterizarse como tal. Paralelamente aparecen también signos aislados que introducen temas inéditos próximas a las preocupaciones de la gestión pedagógica, sin amarres concretos en las escuelas y sin que se

²⁰ Dado que tienden a basarse en los programas, la organización de la capacitación agrupa a los maestros por grado o por nivel y entre colegas de distintas escuelas suelen resolverse ejercicios en grupo.

toquen las redes cotidianas de poder. En la medida que es poco aún el tiempo transcurrido para ver más claro, parece lícito preguntarse, entre otras cuestiones, si los cambios desarticulados en algunas áreas de la supervisión expresan una renuncia a transformarla mientras se capitaliza su capacidad administrativa para gestionar aspectos de la reforma o si se estará apostando al fortalecimiento de los maestros para cercar profesionalmente a la supervisión.

Una vez más la rebelde realidad resiste entre vías políticas que no se tocan y políticas que buscan su viabilidad. En medio de todo ello una función de supervisión adquiriendo formas que no encajan en la tal vez ingenua disyuntiva -asesoría pedagógica o gestión de la calidad- lógicamente deducida de la lógica de la reforma.

Referencias bibliográficas:

- Arnaut, A. (1993). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1993*. Tesis de Maestría. México. Centro de Estudios Internacionales. El Colegio de México.
- Sandoval, E. (1985). *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*. Tesis DIE N° 3, 1992. México, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- Holloway, J. (1984). "El estado y la lucha cotidiana" en *Cuadernos Políticos* (24), México, ERA, pp. 8-28.
- Ezpeleta, J. (1991). *Sobre las funciones del Consejo Técnico: Eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria*, Documento DIE 20, México, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.

Modelos curriculares y formación docente

Guillermo Villanueva – Universidad del Comahue

En nuestra charla procuraremos mostrar en primer lugar, un modo de enfrentarnos con la historia de la educación desde los siglos XV en adelante y de establecer en ella, correlativamente, la historia de la formación docente; en segundo lugar esta aproximación se realizará enmarcando ambos hechos dentro de la génesis del pensamiento de la Modernidad.

Los complejos fenómenos sociales, económicos, y los procesos políticos y culturales en este período, parecieran ser tan variados que no se presenta fácil la posibilidad de establecer narraciones históricas a partir de la hilación de un argumento. Y esto porque en la Modernidad

no hay argumentos: sólo procesos complejos o inclusive sumamente complejos. Inclusive, cualquiera de las interpretaciones que se pudieran llegar a hacer, por verosímiles que fueran, son siempre susceptibles de tener algún grado de alejamiento mayor o menor con respecto a lo sucedido. Con esto no queremos introducir ningún relativismo sino solamente señalar que es posible interpretar esta historia desde núcleos privilegiados desde los cuales se pueden establecer diferentes relatos históricos, comprobables documentalmente. Nuestra primera tarea en la Historia de la Educación es pues, tratar de dar una hilación tal que nos posibilite ligar los grandes procesos, las diferentes instituciones y los diferentes pensadores de la educación. Decir esto puede ser relativamente fácil como intención, pero no tan fácil cuando se la trata de cumplir.

Para esto tomaremos dos ejes que confluyen: el primero es el de procurar establecer una Historia de los Modelos Curriculares. Este es un eje que nos permite insertar cada uno de esos modelos curriculares -y, en consecuencia las prácticas educativas institucionalizadas- entre los siglos XV y el XX, como si fueran cuentas de collar en un hilo. El Pensamiento de la Modernidad es el hilo que une las cuentas del collar y constituye nuestro segundo eje. Es decir, nuestra tarea será un intento de establecer modelos curriculares desde la perspectiva de la historia de la Modernidad.

Cuando decimos Modernidad estamos implicando un modo de pensar, un modo de hacer, un modo de interpretar, un modo de enfrentarse con el mundo, un modo de integrar a las generaciones jóvenes, etc. que es propio de nuestras sociedades, de nuestras culturas desde el Renacimiento hasta el siglo XX. Con este cuerpo conceptual nos estamos refiriendo a una estructura mental occidental, pero objetivamente es un proceso de larga duración. Se trata pues de una interpretación de los procesos, instituciones y hechos educativos en una historia de larga duración que permitirá dar sentido a cada una de ellas en diferentes coyunturas.

El currículum es una institución privilegiada para el análisis histórico de la educación de la Modernidad porque nos obliga no sólo a la contextualización de los hechos, sino también a mirar con profundidad los aspectos de contenidos, ideologías implícitas, relaciones pedagógicas y formas de ejecución o desarrollo del mismo en cada período. La Historia de la Educación puede reconstruir así, a partir del currículum, entendido como un conjunto de prácticas pedagógicas objetivadas, la génesis y el desarrollo de instituciones educativas de larga duración.

Tal vez esto nos permita arrojar alguna luz sobre los actores y factores que intervienen en la educación de las nuevas generaciones de distintas sociedades en distintas épocas, y también dar cuenta de la continuidad y discontinuidad de las tendencias.

Así, las formas particulares de ejecución del currículum para cada caso pueden variar en cuanto a su tecnología, tendencias, modas, formación docente y demás, permaneciendo idéntico su **sentido formativo** y el **sistema de relaciones de sus componentes**: a esto es lo que hemos dado en denominar como **Modelo Curricular**. Modelo curricular es por consiguiente la invariante de una multiplicidad de currículos cuyo sentido formativo es similar y cuyos componentes tienen rasgos que son comunes a todos aquellos currículos particulares, incluyendo principios, fines, concepciones del hombre y de su relación con la naturaleza, con la sociedad y con el conocimiento y cuyos destinatarios están explícita o implícitamente definidos en términos de grupos o clases sociales identificables en un momento histórico.

Los modelos curriculares a los cual nos referimos emergieron en algún momento histórico entre

los siglos XV y XIX y son el resultado de procesos que sólo pueden interpretarse relacionándolos con otros procesos económico-sociales de larga duración. Así, podremos establecer la génesis en todo su desarrollo, para ver cómo nacieron, crecieron o se volvieron dominantes durante un determinado período o, inclusive, llegaron a decaer casi como si fueran seres biológicos, haciendo una analogía tal vez exagerada pero no incorrecta en última instancia.

¿Por qué privilegiar el curriculum y por qué establecer modelos curriculares?

El primer supuesto es que un curriculum no es algo arbitrario sino un producto histórico en el que se proponen perfiles de formación, conexiones de sentido para las prácticas pedagógicas, proposiciones de ideales, definiciones con respecto a quién se debe o no enseñar y quién debe o no enseñar. Los destinatarios pueden ser diversos, puede estar propuesto para hijo de nobles o aristócratas o élites de distinta índole, o para hijos de proletarios o para formar ciudadanos, sacerdotes o militares. Así como un plan de estudios o un programa de aprendizaje tiene destinatarios, y establece los requisitos que va a tener aquél que sea formado dentro de este plan, tampoco puede eludirse la definición de quién es el que va a enseñar ni de cómo formar a aquél que enseña con ese curriculum. En este último caso podrá ser un maestro, un sacerdote, un maestro, un profesional, un instructor o un capataz en una fábrica.

El segundo supuesto es que, si como dijimos, el modelo curricular es la invariante de todas las posibles variaciones de currículos, no son tantos los modelos curriculares posibles en la historia de la Modernidad. Para ver esto con más claridad recurriremos a Lyotard cuando expresa que la historia de la modernidad ha producido tres grandes "relatos" (relato quiere decir en este caso grandes narraciones o mitos).

El primer mito, es el mito de la Libertad. Una de las fuerzas que ha movido al hombre en la Modernidad es la libertad pero en definitiva ha resultado ser una utopía.

El segundo mito, es el de la Razón. En la Modernidad la Razón penetra a la realidad y progresivamente expande su imperio. Más aún, en la medida que más racional pudiera tornarse una sociedad estaría mejor organizada y en consecuencia sería más civilizada. La introducción de la razón en el cuerpo social determina la posibilidad de establecer ideales de transformación total de las marcos de racionalidad que tiene la sociedad. Si la sociedad anda mal es porque es irracional: el cambio social en la Modernidad es una manera de transformar las sociedades en sociedades racionales. Si la sociedad es racional se vuelve clara, transparente y además libre. Es decir, estos relatos no son contrapuestos por el contrario se complementan. Las grandes revoluciones, los grandes proyectos y también las grandes propuestas educativas surgen de estos relatos y en los casos de presencia de procesos irracionales se trata simplemente de tropiezos de la razón; más aún, la irracionalidad misma puede ser explicada o justificada racionalmente.

El tercer mito, es el de la liberación de los trabajadores o de la clase obrera, la que se podrá llevar a cabo por el imperio de la razón crítica en los procesos de producción. Y en una nueva organización social fundada en una conciencia racional y emancipadora.

Desde la perspectiva de nuestra Historia de la Educación: si es cierto que estos son los tres grandes relatos de la Modernidad, entonces también será cierto que la Educación de la Modernidad tiene que estar implicada en estos tres grandes relatos, ¿Es así realmente?,

efectivamente no se trata de una casualidad; el mito de la libertad o el relato de la libertad origina un modelo curricular que en el Renacimiento se articula en relación con una preocupación fundamental, (inclusive más allá de la estética) y es el concepto de **libertad humana**. Un pensamiento para el cual en primer lugar está el hombre y ese hombre lo que tiene de diferente es que es autónomo y para ser autónomo tiene que ser libre. El pensamiento del Renacimiento, el estilo de vida del Renacimiento es el de los hombres libres y a partir de allí se instaura la libertad como conquista irrenunciable de la Modernidad, aún cuando ese concepto de libertad fuera patrimonio de élites. Sobre esa base se constituyen nuevas prácticas educativas que, fundadas en el desarrollo del lenguaje y la expresión pretenden canalizar la razón en la dirección de la autonomía, pero también en la dirección de la diferenciación social. Este es el momento del inicio de lo que Derrida denomina el logocentrismo de la Modernidad. Sobre ese pensamiento surgió y se fue definiendo en los siglos siguientes un modelo Curricular Humanista que se corresponde con el relato de la libertad, aún cuando ya está presente preanunciándose el relato de la razón. El modelo humanista centrado en la libertad, en la razón y en la palabra se despliega en la larga duración durante cinco siglos hasta llegar a nuestros días, más allá de sus variantes laicas o religiosas.

El maestro en este modelo es un humanista que exige un extenso y exigente programa de formación en las lenguas y literaturas clásicas, la nueva filosofía, las disciplinas renovadas del trivium, a las que se agregarán paulatinamente no sólo el buen decir y escribir, sino también las buenas maneras cortesanas y la civilidad urbana como nota de distinción de un grupo social.

Pero en el primer gran relato se encuentran presentes los antecedentes del segundo relato, porque el segundo relato no es nada más ni nada menos que el despliegue del pensamiento de la Modernidad. El segundo relato aflora en nuestra historia de la educación en el pensamiento racionalista del siglo XVIII, que descubre la posibilidad de estructurar campos de saberes en disciplinas y de estructurar la suma del conocimiento humano como una nueva *enkiklos paideia*. La culminación de este proceso, la síntesis, el producto final de este relato es la generación de un modelo curricular positivista, una educación en la que la racionalidad científica propone nuevos modos de organización social y de ordenamiento de la historia a través del Progreso, así como de nuevas formas de establecer relaciones con los saberes y de dominar la naturaleza. Esta sirve de base a gran parte de la Educación de la segunda mitad del siglo XIX y aún se prolonga hasta nuestros días.

El docente de este modelo es alguien que debe ser formado en el conocimiento profundo de los saberes científicos, y en la fe en la razón y en la ciencia; pero este docente es al mismo tiempo capaz de transmitir universalmente esos saberes a los jóvenes. Su tarea es la de una lucha contra la ignorancia y la irracionalidad, las que deben ser combatidas en instituciones educativas expresamente creadas a ese fin. La educación y el Progreso marchan de la mano y el enlace de ellos es el docente. A partir de aquí la formación docente no puede quedar librada al sólo esfuerzo personal y solitario. Los docentes son formados en instituciones especiales cuyo objetivo es la expansión del pensamiento racional desarrollado, objetivado bajo la forma de saberes y disciplinas científicas, de la afirmación de la ideología del Progreso y del convencimiento del dominio de la naturaleza y la transformación racional de la sociedad.

Finalmente, el tercer gran relato de la modernidad, el de la liberación o emancipación de la clase obrera. Con el se corresponde un tercer modelo curricular, el socialista, el mismo que está

atravesado durante el siglo XIX por las consecuencias de la Revolución Industrial y el desarrollo voraz del capitalismo que, como Saturno, se alimenta de sus propios hijos. En sus diferentes variantes, la regeneración social es posible a través de la acción de prácticas educativas sobre sujetos que son susceptibles a cambios, ya sea por el convencimiento mediante la argumentación o mediante la presión del medio social. En este caso a la libertad de la conciencia individual se le agrega la libertad de la conciencia social, condición imprescindible para la emancipación de la clase obrera y luego para el mantenimiento de una sociedad basada en la libertad, la razón, la conciencia de clase y la justa distribución de la riqueza.

El docente en el modelo curricular socialista tiene por tarea producir actos pedagógicos que eleven la conciencia individual y colectiva con un sentido político y de emancipación social del proletariado, unir el trabajo en la fábrica con la enseñanza y en definitiva en su expresión más consistente -la de Marx- unir dialécticamente teoría y praxis. La doble relación social que el trabajador mantiene con la naturaleza y con los demás hombres, en el proceso de producción, genera las condiciones de posibilidad de su liberación como clase. El maestro es así, un maestro revolucionario; que fundamenta su acción pedagógica en la transformación de la naturaleza y de la sociedad, por una parte, y en la libertad y la justa racionalidad de los procesos productivos por otra. El maestro es un hacedor de conciencias y un catalizador de procesos objetivos.

En síntesis, la Educación Humanista, la Educación Positivista y la Educación Socialista aparecen como los tres grandes Modelos Curriculares que adopta la Educación en la Modernidad y son en consecuencia las tres grandes modalidades que adopta en consonancia la formación docente.

Una aclaración válida, a esta altura de nuestro relato; no estamos compartiendo con Lyotard de que se trate de grandes mitos; al contrario, nos parece que se trata del análisis de grandes realidades que sucedieron efectivamente bajo las formas de prácticas pedagógicas pero que además se institucionalizaron bajo las formas de currículos. Aunque para Lyotard sean utopías no cumplidas, en la Historia de la Educación de la Modernidad, del siglo XV en adelante, el concepto de la autonomía humanista, el concepto de racionalidad en las acciones humanas, el nuevo concepto de relación del hombre con los saberes científicos, y el de la emancipación de la clase obrera, se plasmaron en formas y prácticas educativas, tal vez, porque en la Educación se plantean bajo la forma de Modelos Curriculares las aspiraciones humanas de larga duración. Cuando los padres quieren educar, cuando los maestros realizan acciones pedagógicas con sus alumnos, esperan y aspiran lo mejor para ellos, es decir, ponen la utopía por delante. Y sin embargo desde la perspectiva de las Instituciones Educativas, particularmente del curriculum, no se trata de utopías sino de concreciones en formas y prácticas educativas que con mayor o menor éxito han dejado sus huellas, han producido hechos y han dado un "sentido" a la formación de generaciones sucesivas; mucha gente fue educada bajo los principios del humanismo, muchas otras en escuelas positivistas y también mucha fue educada con los principios del socialismo. Y aún hoy estos relatos se encuentran vigentes en Instituciones, planes de estudio y en programas en distintos establecimientos contemporáneos aún cuando algunos de ellos hayan entrado en eclipses más o menos prolongados.

Como se verá hemos tomado simplemente de Lyotard una idea que nos pareció feliz y que concordaba con nuestros análisis de lo que eran los modelos curriculares en la Historia de la Educación. Esto equivale a decir que el pensamiento de la Modernidad fue un pensamiento instituyente en materia educativa y esas instituciones Educativas adquirieron una importancia

creciente: la escuela que conocemos sin ir más lejos es una Institución de la Modernidad.

Pero si esto es así y ahora que se extingue, se diluye progresivamente el pensamiento y las Instituciones de la Modernidad; en este fin de siglo y de milenio en que la Postmodernidad pareciera imponerse en todos los órdenes: el estético, el político, el económico, etc., ¿cuál es él o los Modelos Curriculares que le corresponden? ¿Y qué pasa con la formación docente, puesto que un nuevo modelo curricular exige nuevos docentes?

Frente a esto, la primera pregunta que nos debemos hacer es: ¿Hay una educación Postmoderna? Recordamos que Moderno viene del término Latino "Modo" que significa "ahora mismo" Postmoderno significaría "después de ahora mismo". Para responder a nuestra pregunta debemos reflexionar brevemente -no cabe pensar en otra cosa en este momento- sobre algunos rasgos caracterizadores de la Postmodernidad.

Reflexibilidad, como decía Barthes no significa sólo "reflexionar sobre" (que por lo general llega después, o tarde), sino una inmediata consciencia crítica de lo que uno hace, piensa o escribe. Pero como resulta totalmente imposible hacer algo inocente, inmersos en nuestra postmodernidad de inocencia perdida (hemos perdido irremediablemente en algún recodo de la vida la edad de la inocencia, pero la recordamos con nostalgia) nuestra reflexibilidad puede caer fácilmente: en el cinismo, la autoconciencia irónica o en la hipocresía políticamente correcta.

Hay quienes distinguen entre **posturas falsas y reales con respecto a la Postmodernidad.**

Entre las corrientes falsas estarían:

1. La corriente postmoderna antimoderna

Se trata de un conservadurismo antimoderno integrado por perspectivas diferentes. Termina con la experimentación y va hacia lo seguro.

Por otra parte, la falsa tendencia del

2. El postmodernismo ecléctico (chatarra)

Todo gusto, toda necesidad es satisfecha por el mercado: "vale todo".

Estas corrientes tendrían efectos negativos sobre la sociedad, y sobre los individuos,

3. Frente a estos habría un Postmodernismo real, el cual tendría aspectos tanto positivos como negativos. Tendencias que significarían mejoras en las condiciones de vida de las sociedades y en procesos tales como los de creciente subjetivación, afirmación de los regímenes democráticos, fundados en la democracia liberal y en la mayor participación en las decisiones y la riqueza.

Donde se muestra esa Postmodernidad real?

1. En el Arte

En el Arte este postmodernismo tiene tres temas importantes en su agenda:

- a) La representación
- b) La reproductividad
- c) La legitimación.

a) **La Representación:** postmodernismo significa trabajar sin reglas para encontrar las reglas de lo que hemos hecho, "es la separación entre el significante y la realidad".

Para Boudrillard, el "simulacro" surge cuando se derrumba la distinción entre la representación y la realidad, entre los signos y su referencia.

También para Duchamp, "*cualquier objeto deviene artístico cuando se desprende de su contexto, uso y sentido original*".

... En el arte (pero también en los medios de comunicación) se incrementa el poder de la exhibición. La exhibición pasa a ocupar una categoría en sí misma y la forma no es más que la consecuencia de ella.

De allí proviene otra característica de la postmodernidad: es posible en el extremo – la fama sin arte (Ej. de Andy Warholl y el arte Pop). El arte se disuelve en una veloz búsqueda de originalidad. El arte así, como programa de la Postmodernidad, avanzaría hacia su aniquilación.

El proceso que sigue la abstracción y la pérdida de conexión entre la representación y el sentido es el siguiente:

1. La imagen es el reflejo de una realidad básica.
2. La imagen es una máscara y pervierte una realidad básica.
3. La imagen señala una ausencia de una realidad básica.
4. La imagen no se relaciona con una representación en su propia representación. En esto consiste el simulacro.

b) **La Reproductividad:** No se cumplió la profecía de Walter Benjamin sobre la originalidad.

c) **La Legitimación por el mercado: aura consumista** (sobre las reliquias). Hay un consumismo de imágenes. Como ya no hay reglas o categorías para la experimentación y para juzgarla "vale todo".

2. **En la Ciencia,** tal vez los temas más importantes pasan a través de conceptos tales como los de:

- a) **Informática: ciberespacio global y las hiperrealidades.**
- b) **La nueva cosmología:** del caos, la incertidumbre y la infinita bifurcación de los fractales.

c) **Genética:** el proyecto del genoma humano: la descripción del mapa genético, última frontera de la privacidad que caerá.

3. En la Política:

Neoconservadurismo, cuyas consecuencias y manifestaciones los conocemos.

4. **En la Economía: economía de mercado,** cuyo funcionamiento permite tanto la satisfacción individualizada de necesidades de cualquier origen o motivación, como la desocupación por la introducción de tecnologías más eficientes y con objetivos de incremento de la calidad, pero también de la suspensión de la ética en un mercado donde "todo vale".

5. En la visión de la Historia:

Para Habsbaum en "La edad de los extremos", "La destrucción del pasado es uno de los fenómenos más característicos y chocantes del final del siglo XX. La mayoría de los jóvenes creen en una especie de presente continuo, sin relación orgánica con el pasado público de los tiempos que viven".

6. En el papel del conocimiento:

Se produce el pasaje de "conocedor" a "consumidor de conocimiento": Tal vez por lo menos desde nuestra perspectiva de educadores esta sea la piedra angular de la postmodernidad.

7. **La visión fragmentaria de la realidad** y la pérdida de sentido de sus relaciones. Estamos inmersos en la cultura del Zapping.

La Democracia y la Política

Pero también dentro de este proceso de modernidad desde el punto de vista político como lo advierte Tourain se están consolidando las democracias. Y con respecto a esto también hay algo que habla.

De acuerdo con Bobbio la democracia debe analizar los siguientes temas como constitutivos de ella:

- 1) Reglas Primarias: Quién está autorizado para tomar decisiones colectivas. La Elección libre.
- 2) Distribución del Poder de participación en las decisiones: se observa un número grande de miembros que toman decisiones.

- 3) Representación.
- 4) Regla de la mayoría (pero respeto por las minorías).
- 5) Que haya respeto para tomar las decisiones de:
 - La Libertad de Expresión y Opinión.
 - La Libertad de Reunión.
 - La Libertad de Asociación.

Podemos también puntear promesas no cumplidas de la Democracia en la modernidad.

- Sociedad Centrifuga: Diversificación de centros de Poder como Sindicatos, Partidos Políticos, etc.
- En la Representación: Mandato desvinculado.
- No se cumplió la derrota del nivel oligárquico.
- Poder ascendente y descendente: Democracia no es tanto la ampliación en el número de participantes en las decisiones sino en la ampliación de los espacios en que pueden ejercer sus derechos.
- La incapacidad de pasar de la Democracia Política a la Democracia Social.
- La Educación para la ciudadanía y la apatía: La cultura política.
- Reglas de Convivencia: Su objeto es resolver los conflictos sociales sin recurrir a la violencia. Responden a ideales como:
 - La Tolerancia
 - La No Violencia
 - El respeto por los derechos individuales
 - La posibilidad de participación política.

Estas son las cosas que se deberán cumplir en la próxima etapa.

En lo que respecta a Tourain en la Postmodernidad, encontramos procesos vinculados con el desarrollo de la Democracia y con los crecientes procesos de Subjetivación que se deben desarrollar en esta etapa.

En lo que se refiere a la Democracia:

- a. La concepción procesal (libertad negativa y Democracia negativa).

Por eso la libertad Negativa es constitutiva de la democracia y consiste en la Resistencia a la dominación creciente del poder social sobre la personalidad y la cultura.

Pero hay una Libertad Positiva: Lucha de los sujetos en su cultura y por la libertad contra la lógica dominadora de los sistemas: es la política del sujeto cuya meta es participar y organizar una sociedad justa.

- b1. La aceptación de la Voluntad de la mayoría, y el conocimiento profundo y sincero de las

memorias.

- b2. La tendencia cada vez mayor de la conciencia de todos los ciudadanos de ser responsables del orden social.

De acuerdo con esto, la acción democrática tendría por meta principal liberar a los individuos y a los grupos de las creencias que pesan sobre ellos.

Solo así habría en la democracia una referencia de todos los ciudadanos a:

- 1- La Unidad de la Ley
- 2- A gozar de los derechos del hombre
- 3- Al acceso justo a los bienes producidos.

Pero la Democracia es también un proyecto de vida, una lucha contra la heteronomía, la limitación y la ideología. Es construcción de un sujeto, en definitiva.

La idea de sujeto combina tres elementos indispensables:

- 1) Resistencia a la dominación.
- 2) Amor a sí mismo: Mediante el cual el individuo postula su libertad como la condición principal de su felicidad y como un objetivo central.
- 3) Reconocimiento de los demás como sujetos y el respaldo dado a las reglas políticas y jurídicas que dan al mayor número de personas las mayores posibilidades de vivir como sujetos.

Dice finalmente Tourain, El sujeto es a la vez Razón, Libertad y Memoria.

La Educación y la Formación Docente en la Postmodernidad

La pregunta que cabe hacernos a partir de esto es la siguiente: ¿El postmodernismo tal como lo estamos describiendo está en contra de los tres mitos a los que nos hemos referido anteriormente, o es superador de los tres mitos?

La respuesta es difícil en tanto en algunos ámbitos el pensamiento postmoderno conserva las marcas de la Modernidad y sigue sus tendencias, pero en otros la oposición es total.

Pero la educación, ¿debe recoger dentro de sus prácticas institucionalizantes estas manifestaciones de la Postmodernidad para generar un modelo curricular? ¿Es posible esto?

¿Existen ya propuestas que pudieran significar un avance sobre este modelo, una anticipación?

Para responder a esto, salvo el silencio del cual no podemos hablar, no se nos ocurren más que nuevas preguntas que subrayan nuestra perplejidad.

Las preguntas que desde “el ahora mismo” debemos realizamos con respecto al “después

de ahora mismo”:

Entre otras son las siguientes:

1. ¿Cómo evitar que la educación también sea un simulacro en el marco de la postmodernidad? ¿Qué pasa con los “sintagmas pedagógicos donde los lenguajes presuntamente técnicos y las prácticas pedagógicas descontextualizadas pierden el sentido, la función y la necesidad?
2. ¿Cómo educar en el ejercicio de una flexibilidad para que, tal como lo prevé Derrida no caiga en promover la soberbia de la razón en la certeza absoluta, y por lo tanto en los dogmas bajo la coartada de la razón?
3. ¿Cómo superar la visión fragmentaria de este mundo postmoderno y cómo buscar sentidos a la vida, al mundo y a las experiencias e historias de los educandos? Y en definitiva: ¿qué sentido tiene la educación en el universo de la postmodernidad?
- ¿No hay una contradicción entre la labor del maestro (del docente) procurando establecer sentidos y una realidad fragmentaria? ¿O fragmentada?
4. ¿Qué sería una educación postmoderna?

Más allá de la irrupción caótica de significantes, ¿Existe un modelo curricular postmoderno o algo que pretenda serlo? ¿Hay por lo menos un simulacro de modelo curricular?

5. ¿Nosotros como docentes, de qué manera podemos “dar sentidos” frente al “todo vale”? ¿Cómo recordar que una de las tareas inexcusables para el docente es introducir valores dentro de la enseñanza y que el todo vale, es equivalente al no vale nada o nada vale?
6. ¿Cómo elaborar nuestros programas de enseñanza asumiendo y advirtiendo que “lo opuesto al conocimiento no es la ignorancia, sino el engaño y el fraude” (Boudrillard)?
7. ¿Cómo afirmar la democracia desde la educación y qué papel le cabe al docente en la consolidación y desarrollo de la democracia política y de la democracia social?

¿Cómo ayudar a incrementar la participación en las decisiones? Y más aún, ¿cómo puede hacer el maestro para ayudar a los alumnos en la ampliación de los espacios en que pueden ejercer sus derechos?

8. ¿De qué manera el docente puede contribuir a los procesos de subjetivación creciente, manifestados como a) resistencia a la dominación, b) amor a sí mismo y c) reconocimiento de los demás como sujetos? Cómo dice Tourain?

Si la nueva relación con el conocimiento es el de consumidor de conocimiento pareciera que la formación del conocedor se vuelve superflua, y en consecuencia la formación de los docentes debería centrarse en tareas más tutoriales, en guías de los alumnos para que ellos pudieran acceder al conocimiento. Pero esto ¿no significa una transformación del oficio del docente y una renuncia a su actual rol?

Sabemos que muchos de los aspectos señalados como característicos de la modernidad modificarán en las próximas décadas el rol docente y en consecuencia se deberá pensar cómo formar a docentes que respondan a las nuevas demandas. Pero no vislumbramos ningún modelo curricular de la Postmodernidad, porque este es un movimiento en sí mismo fragmentario y desde la fragmentariedad no pueden constituirse modelos curriculares: una tarea primordial de la educación es la adquisición de sentidos sociales, y esto significa el destierro del todo vale en el campo educativo. Reiteramos que nos manifestamos perplejos frente a las demandas educativas de la postmodernidad, pero estamos convencidos de que es necesario formar docentes que, sin renegar de las nuevas manifestaciones del arte, de la ciencia, la técnica, la integración de la informática como recurso, de la recuperación de la Historia como universo de sentidos, de desarrollar modos de apropiación del conocimiento en los alumnos que no sean sólo reflejos de la realidad, pero tampoco pérdidas de conexión entre realidad y sentido, de esquivar la “soberbia de la razón en busca de certeza” como quería Derrida, pero no de claudicar en la búsqueda de conocimientos valiosos; de la afirmación no sólo de los procesos de socialización sino también de los de individuación y subjetivación, de compromiso y participación con la democracia política y la democracia social —es decir con el compromiso de democratización creciente de las instituciones en las que participamos y trabajamos— en este final y principio de milenio. **La conciencia y la flexibilidad sobre estas tareas evitarán que el oficio del docente y la formación docente se transformen en “una pasión inútil”.**

Qué significa hoy ser pedagogo

Alfredo Furlán – UNAM - México

1. Ser “pedagogo” puede significar hoy las más diversas cosas. Desde las más humildes, las más sublimes, hasta las más espantosas. Esto es así desde hace mucho tiempo. Siempre hay quien nos recuerda su parentesco con “pedante”, a pesar de las complicaciones etimológicas.

La realidad actual, por su parte, está llena de malos presagios, a pesar de lo mucho que se insiste en la importancia creciente de la educación para poder participar de los beneficios del porvenir. Estamos convencidos de que una inmensa crisis ha desbordado a las instituciones actuales y ponen en tela de juicio la continuidad misma de la educación como proyecto y práctica. Nos cuesta encontrar vías de salida y nuevos accesos. La crisis es nuestra crisis.

En fin, el tema de la crisis es tentador, pero decidí no abordarlo de manera directa. Estoy bajo los efectos de la inmensa emoción de este encuentro, de esta fiesta cordobesa que espero que no provoque un sentimiento de exclusión a los amigos del resto del país. Ojalá que todo cuanto aquí ocurra sea comprendido como algo que simbólicamente pertenece a todos: el reconocimiento de las propias raíces es un principio activo que tiene más potencial hacia el futuro que hacia los

tiempos que ya fueron, porque precisamente ya fueron. Que se lo acepte como un "gesto inaugural" y una invitación a consolidar el suelo en que nos paramos. Como una sugerencia a que, más allá de los necesarios posgrados y el hambre de journals de esta academia "postradicional", sigamos conservando en la educación el toque artesanal de los maestros, sus nombres, sus presencias, sus enseñanzas. Sigamos manteniendo a los hombres y mujeres "memorables", a pesar de que los vientos insisten en suplantarlos por hombres "calculables".

María Saleme Burnichon, como ya lo dijeron muchos, representa entre otras cosas la coherencia del pensamiento y la palabra, de la palabra y la acción, de la acción y el deseo. Y su integridad y lucidez me conmueven profundamente. En una carta reciente a Víctor Pavía referida a sus investigaciones sobre los juegos populares, María escribe este párrafo que no fue hecho para el "público", pero que asumo la responsabilidad de leerles: "Me gustaría saber si en algún momento el puro juego se troca en agresión. Les pregunto esto porque aquí, sobre todo en zonas marginales, esta situación última es corriente, dejando muy poco espacio para lo lúdico puramente, aunque esta agresión sea acompañada de risas, muchas veces acompañadas por el mismo que soporta la golpiza. ¿Qué pasa en nosotros que hemos transformado la escuela en un campo de ira? (...) ¿Y si centráramos el célebre proceso **enseñanza, guión, aprendizaje** en un proceso de **gesto, sin guión y palabra clara**? Creo que por ahí y no por la sesuda propuesta de transformación de la Ley Federal, pasa la posibilidad de encontrar los restos de un país casi perdido, pero vivo aún".

Estoy bajo el efecto también de dos anécdotas que viví ayer y anteayer.

Ayer estaba sentado entre los asistentes esperando que comenzara la interesante y entrañable mesa de Magalí, Martínez Paz, Agulla y Marta Teobaldo, cuando me rodearon varias estudiantes de primer año de esta escuela y me preguntaron "¿Ud. es Alfredo Furlán?". "Sí" dije con cierto temor de que eso fuera muy malo. "Queríamos conocerlo, porque hemos leído dos materiales suyos". "¿Y qué tal les fue?" pregunté, por decir algo. "Nos encantaron. ¡Qué emoción conocerlo!". "¿Qué materiales leyeron?", inquirí, imprudentemente agrandado. "Una entrevista que nos ayudó a entender qué es la pedagogía, y otro... ¿Cómo era, chicas?". "Otro también sobre la pedagogía, que la verdad nos costó bastante entender". "En realidad no sabemos si lo entendimos". "Nos damos cuenta de que tiene ideas, pero Ud. dice muchas palabras y muchas cosas y al final no estábamos seguras si captábamos lo que Ud. quería decir". Balbuceé que por ahí escribo muchas tonterías y que no se tomaran el asunto a pecho, asunto que estaba muy lejos de ocurrir. Luego de varios temas disparados en metralla, las chicas casi a coro me hicieron la pregunta siguiente "¿Ud. cree que en el futuro nuestra carrera (de Ciencias de la Educación) siga siendo necesaria? ¿Que podamos tener trabajo en las escuelas?". Creo que totalmente sonrojado, saqué mi galera de pedagogo clarividente y las tranquilicé diciendo: "Eso dependerá de nosotros mismos. De si somos capaces de transformarnos".

La voz de Adela Coria anunciando el reinicio de las actividades sonó como la campana salvadora; las chicas volvieron aparentemente emocionadas a sus asientos y yo me quedé rumiando mi estúpida respuesta de aprendiz de brujo. Por suerte llegaron Guillermo Villanueva, Martha Casarini y Tinti Vesco a los asientos vecinos y me sacaron del marasmo. Las voces y palabras de los admirados expositores me arrojaron hacia sus temas, sus definiciones, los tiempos que por suerte seguimos compartiendo y por supuesto, una incontenible emoción.

La anécdota de anteayer me tendría que haber preparado para evitar la recaída en el sermón del "nosotros mismos" (que podría interpretarse como "Uds. mismas", dado que yo ya debo ser incorregible).

Resulta que di una conferencia en el IPEF²¹ sobre asuntos que no vienen ahora al caso, pero que, a juzgar por la amplitud de los bostezos del sector juvenil del público, no estaban resultando demasiado interesantes. Como me ocurre a menudo, no supe cortar a tiempo mi extensa perorata, aunque hasta a mí mismo me aburría oírme y el final presagiaba desbande general y ausencia de preguntas. Con total incredulidad, y sospechando que las autoridades habrían amenazado a los estudiantes con algo terrible si abandonaban el lugar, me percaté que había bastantes manos levantadas y la gente se estaba desentumeciendo. Como las preguntas y comentarios eran muy sagaces, la escena se animó y nos llegó el "segundo aire". La cantidad de gente que quería intervenir aconsejó ir tomando notas de las preguntas y darles respuestas en bloque. Así se hizo y el clima me permitió ajustar las sinapsis y colocar algunas respuestas sensatas. Pero la que provocó una carcajada seguida de un inesperado y masivo aplauso fue la que me salió al tratar de contestar una muy pertinente cuestión planteada por Marcela Cena. Repetí la pregunta con el asentimiento gestual de Marcela, medité durante unos segundos buscando alguna señal en el techo, y dije "Bueno..., creo que...este... ¡No sé! No tengo la más remota idea".

Ahora pienso que fue la ocurrencia que más parecido tiene a la propuesta de María: "Gesto, sin guión y palabra clara". Por lo que el aplauso fue más que comprensible. Fue un veredicto en favor del gesto sin guión y una ruptura de la habitual complicidad con las "sesudas" propuestas.

A las alumnas de Ciencias que conversaron conmigo ayer les pido que me perdonen la respuesta final (y tal vez también las otras). En realidad no tengo idea si el futuro tendrá un lugar para la pedagogía.

2. Ayer descubrí por qué llevaba varios intentos de redactar el texto prometido, sin poder avanzar más allá de diversas ampulosas y "sesudas" introducciones. Hace algunos meses, cuando Marcela Sosa y Adela Coria me preguntaron el título de mi presentación tuve un ataque de megalomanía y me comprometí a iluminar "Lo que significa hoy ser pedagogo" (No les recuerdo el subtítulo de pura vergüenza). Mi impulso redentor es una confirmación perfecta de la frase de Savater, en la que luego de comentar que Levi-Strauss escribió cosas sensatas y provocativas a la vez sobre educación, entre paréntesis afirma "He llegado a la conclusión que en cuestiones pedagógicas no hay nada más provocativo que la sensatez".

Además de subestimar el tema y sobrestimar mis facultades de clarividente, no ponderé el pánico que me provocaría participar junto con, y frente a casi todos mis respetados maestros, muchos de mis compañeros de estudios, algunos alumnos, algunos ahora lectores, colegas a quienes admiro, mi hermana Silvia y muchos más que no tienen la más remota idea de quien soy. Frente a colegas y estudiantes de muchas partes de Argentina. En el mismo salón en el que escuché clases memorables y rendí varios parciales. Bueno, ni de casualidad me imaginé que tendría que pasarme la noche trabajando, y perdiéndome la reunión de compañeros de generación (que a la hora de escribir esto debe estar en su apogeo). Ni el primer coloquio oral de Historia de la Educación con Magalí, que era individual y duraba más de una hora de recorrer la paideia de

²¹ Instituto del Profesorado de Educación Física, Córdoba.

cabo a rabo, me sacudió tanto.

Resulta que al terminar la exposición de los "antiguos" profes, me fui a descansar y a cavilar sobre cómo concluir lo que había logrado avanzar como ponencia. Me daban vueltas en el oído la voz de Magalí recordando los enfoques historiográficos de su cátedra y explicando con la misma precisión de siempre los marcos teóricos de su intervención como funcionaria de la UNESCO; la rugiente advertencia de Agulla acerca de la imprescindible necesidad de organizar el ciclo del doctorado (discutible o no, pero endemoniadamente clara), la prolija propuesta de un Martínez Paz apasionado (no recordaba esa vena) y sistemático (esto sí lo recordaba) acerca de qué considerar en la revisión del programa de la materia Política Educacional; la voz de María Montañesa acompañando decires y callares y transfiriendo su homenaje a los maestros (incluidos los maestros de Jalapa, México, que la recuerdan con enorme cariño). Los tres primeros hablando de sus ámbitos precisos de trabajo (incluido Agulla el "malo", que sabe de qué habla) con total responsabilidad. María con su sencillez y profundo sentido del humor, llegando a recibir, agradecer, aceptar y transferir el homenaje. Digo "llegando", pues ante su tardanza no faltó quien se preguntara "¿Vendrá? Espero que no nos haga una de sus tremendas bromas...".

Todo se mezclaba en mi sopor, cuando oí el aplauso del "no sé". Y allí "me cayó el veinte". Hizo "clik" la razón por la cual no podía avanzar mi texto. Lisa y llanamente porque frente a la pregunta "¿Qué significa hoy ser pedagogo?", mi respuesta más honesta es "no sé". Y más aún, me di cuenta de que no puedo ni debo tratar de saberlo, porque no tenemos nunca la visibilidad completa del espacio y tiempo en el que tratamos de desempeñarnos como actores racionales; no tenemos todas las barajas claras en cuanto a lo que nos impulsa a actuar; sospechamos apenas los sentidos que otorgan los demás a nuestros actos.

Mi ocurrencia megalómana es una recaída mesiánica, en dos sentidos por lo menos: en creer en la palabra iluminada iluminando las prácticas de hoy, y en creer que puede existir el "ser pedagogo". Que se puede "ser" pedagogo. (Tal vez fuese mejor decir "estoy medio pedagogo").

La primera, la iluminación, la claridad total, es una interpretación totalmente errónea del alcance que María le asigna a su noción de "Gesto, sin guión, palabra clara". María contrapone la claridad a las ambivalencias y faltas de coherencia que nos ha llevado a transformar las escuelas en un "campo de ira". La "palabra clara" es la que se asocia al gesto, si el gesto sostiene la palabra, si mantenemos la palabra. Palabra como compromiso, no como teoría.

Respecto a esta última María ha escrito el siguiente reconocimiento al texto de Gloria Edelstein y Adela Coria: "Dos son, a mi parecer, las líneas de fuerza que sostienen el andamiaje teórico: la no absoluta del conocimiento del saber total, y el rechazo a los esquemas apriorísticos que, si bien pueden marcar un camino más seguro, excluyen, al priorizar premisas con rasgos de "conocimiento científico", una insospechada urdimbre de casos y cosas sin clasificación en escalas previstas".

Por si hay dudas sobre esto, lo refuerza con la idea de la relativa opacidad de las prácticas docentes, en las cuales "siempre hay algo que deviene, que escapa al control, que no se incluye en el proceso, pero que, desde su extranjería con respecto a éste, incide de manera significativa".

Decía que hay un segundo mesianismo en la idea de "ser". No quiero, (ni me da el cuero) seguir

hiladamente una argumentación filosófica. Sin embargo, me parece que aquí existe el siguiente problema: el ser es un punto fuerte de la pretensión educativa: desde Comenio que creía que la educación fuera el camino para que el hombre sea sabio, probo y piadoso, hasta la UNESCO y su conocido "aprender a ser". Es decir, la educación cree en que el hombre aprende a ser. Si esto ocasiona dolores de cabeza a la filosofía ¿Qué podríamos decir de mi pretensión de "ser" pedagogo? Obtener el título de Lic. en Pedagogía o en Ciencias de la Educación, aunque cotidianamente usemos la frase "es pedagogo" (o "es médico"), quiere decir sólo eso: estudió y recibió el título. Puede ejercer la profesión, puede destacarse en la misma, puede hablar el dialecto de la tribu, puede sobresalir, puede ser homenajeado, y decir, como María: "Soy montañesa y Tucumana". Aceptó, el rótulo de "maestra", lo agradeció, y lo endosó a "los maestros". Operación perfectamente limpia. Siguió siendo María Montañesa Saleme Burnichon Tucumana. A veces seguirá trabajando de maestra, pero muchas otras mirará el atardecer a solas, tomando un mate, tan María como siempre.

Yo tampoco "soy" pedagogo. Trabajo, me apasiono, contemplo a veces con satisfacción mi curriculum vitae, otras con la desazón de que haya organismos que no lo estimen suficiente para recibir la investidura de "investigador". A veces intervengo y me encuentro con problemas prácticos y teóricos frente a los que respondo "no sé", pero tal vez alguien lo sepa.

La pedagogía es una parte bastante angosta de un enorme diálogo colectivo, el diálogo de la cultura y de la historia, el diálogo entre el amor materno y la cosa pública, el diálogo entre el trabajo y el juego, el diálogo entre la religión y la tolerancia, el diálogo entre los antiguos y los de ahora, el diálogo entre los hombres sobre el futuro, entre la poesía y el cuerpo.

Yo fui alumno de la Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla, escuela mixta, en la época en que gravitaban en nuestras neuronas las enseñanzas de René Trettel de Fabián y de otros profesores contrastando con las miserias de otros tantos.

Del Profesorado en Educación Física, instituto para ambos sexos (juntos pero no revueltos) de la época en la que lucían las intuiciones del Pato Ruda, la perseverancia de Pablo Ziperovich, las enseñanzas de muchos y las cretinadas de tantos otros.

De la carrera de Ciencias de la Educación de esta Facultad, facultad mixta, en la época que contrastaban Adelmo, y muchos de los que aquí están o ya no están, con sus sabidurías y entusiasmos, con otros, pocos por suerte que rapiñaban la universidad con sus obsecuencias y oscuridades.

Sería ingenuo crearme discípulo legítimo de los nombrados. Circulan en mi cuerpo las huellas confusas de todos los otros, los innumerables. Como a pesar de mi intacta tonada cordobesa también laten en mí lo dulce y lo amargo de México. De tantos amigos o amigas. De tantas palabras y tantos gestos.

Los colegios que nombré tenían una fuerte identidad, mixta, mestiza, plural a pesar de los tiempos duros. Los recuerdo con esa mezcla de amores y rencores que vamos siendo. Ecos de las multitudes en que participamos.

¡Ay de mí si me creo heredero de purezas! Soy muchas cosas juntas y en el fondo, como todos,

poca cosa. ¡Ay de mí si me creo "pedagogo"!, pero también, ¡Ay de mí, si no apuesto por la educación y la Pedagogía!. ¡Ay de Uds. si no la corto!
ACTA EST FABULA

El trabajo institucional y la formación docente

Eduardo Remedi – DIE – CINVESTAV - México

Trabajando con treinta maestros en una preparatoria universitaria, después de tres intensas y agotadoras jornadas donde se definían una serie de elementos sobre el diseño de un nuevo plan de estudios, una de las profesoras participantes en la tarea, interroga: "¿Cuál es tu estilo? He estado observando detenidamente tu trabajo y no puedo definirlo. Tienes una interacción muy rápida con los compañeros, bromeas mucho, estás muy atento... pero sé que hay algo más, ¿Qué es?". Balbucí dos o tres argumentos que no convencían seguramente a nadie y, tratando de acabar con la plática dije que estaba cansado; que otro día hablábamos. En realidad, lo que pasaba era que la pregunta me había despertado una angustia profunda, una terrible ansiedad. Devolvía mi presencia al lugar de un grupo instituyente.

Era evidente que lo que la compañera apuntaba encontraba rápidamente elementos de racionalización en las características que Jackson describió para la actividad docente y que podrían haberse articulado en una respuesta -reflexionada-, satisfactoria, garante de mi seguridad, señalando: "Mira... mi trabajo responde a la urgencia y espontaneidad en que se desarrolla la tarea del maestro. Mis bromas son parte de la informalidad presentes en la interacción en donde negocio mi lugar; estoy atento a cada uno porque es parte de la individualización que realizo para confirmar o buscar apoyos en mi quehacer inmediato... además, todo esto lo hago solo, no están mis colegas, y las decisiones las tengo que tomar sin consultar, sin esperar, en la urgencia a que nos somete la interacción".

Una actitud diferente

Sin embargo, sabía que la actividad que estaba conduciendo no guardaba las características de un trabajo de enseñanza en sentido estricto. No poseía ni la especificidad ni las condiciones del quehacer que desarrollo, por ejemplo, en mi centro de trabajo en donde entre otras actividades doy clases sobre un contenido que domino, con un grupo de alumnos incluidos en un proceso formal y sometidos a determinadas reglas instituidas.

En este otro caso, la actividad se centra en la demanda de los maestros y mi posición es articularla; no existe una meta establecida ni reglas de intercambio precisas. La dinámica se acentúa sobre múltiples factores de negociación de significados en donde están presentes las historias de los maestros en la institución y/o en relación con su tarea como docentes, conjugadas con mi propia trayectoria académica y personal. Es decir, los profesores en este tipo de encuentros ponen en acto conjuntamente con el conductor, multiplicidad de elementos,

informaciones y procesos, construidos en diferentes lugares y participaciones que actualizan y comprometen la tarea que debe realizarse o que interpretan como realizable.

Es común observar y escuchar en este tipo de trabajo de intervención comentarios como los siguientes:

"... pero qué es lo que se quiere. No entiendo, estoy confuso".

"Aquí hay de todo, gente que vino a aportar, compañeros que vinieron a hacerse pendejos...".

"... Uf! Esto es una junta más... al final se hace lo que los de la grilla quieren...".

"Ni modo que los maestros cambien, a mi me costó veinte años hacer lo que hago...".

"... a poco creen que un profe que trabaja todo el tiempo tirando su rollo haga esto... no la chinguen".

Observando estas dinámicas lo que resalta es que los profesores interpretan y evalúan, otorgan significados en función de sus creencias y teorías que movilizan en relación con sus historias personales y académicas. Estos sentidos están presentes en la percepción, interpretación y construcción que realizan en cada situación de intervención que viven, generando en los espacios de reflexión conjunta instalados como dispositivo de intervención institucional, quiebres en la parálisis a la que están sometidos en sus prácticas rutinarias por efecto, entre otras causas, de inadmisibles condiciones de trabajo, de mandatos imposibles de ser satisfechos, de ideales incumplibles, de estériles luchas entre pares. Estos elementos que suenan evidentes, pocas veces son jugados en las llamadas actividades de formación docente donde el "experto", casi siempre externo a los procesos de los profesores, asume por lo general un papel defensivo a las trayectorias e inscripciones particulares de los maestros, sosteniendo una posición refractaria a la actividad de interrogación y de rescate presente en las dinámicas de interacción entre pares, que son en nuestras instituciones bastante escasas como encuentros de confrontación y/o de actualización entre los docentes por las dinámicas instituidas entre los sujetos.

El discurso del experto

Ante este espacio de múltiples historias y trayectorias contradictorias, el formador por la ansiedad que provoca el panorama, multiplica las prohibiciones e impone obligaciones cargadas de arbitrariedad, asumiendo una posición refractaria a las demandas docentes; sosteniéndose en el lugar de un supuesto saber que desestima la búsqueda de interrogantes de los docentes e impone vía modelos o recetas, la ilusión de un dominio intelectual del mundo circundante hallando universalidades, reglas y leyes, que pongan orden al caos que él imaginaria. Desde esta posición los expertos van de una conjetura a otra, seguros de estar en la verdad; en este juego seducen a los sujetos, a los maestros, con una serie de normas plasmadas en modelos del deber ser; recetas que escapan a la vida instituida, a lo presentificado en el grupo y que impiden a los individuos, a los profesores, apuntalar su vida académica sobre fundamentos sólidos. Es evidente que en estos grupos de trabajo una posición como la que acabo de describir no posee más que un destino funesto: los profesores experimentan en sí mismos la dificultad de relacionar las proposiciones 'objetivas legales' ofrecidas en el modelo con la realidad de la práctica, tal y como la viven en circunstancias concretas.

Devolver la palabra

Asumir una posición diferente es aceptar que, cuando uno trabaja con grupos de profesores y se desarrollan tareas de este tipo, se participa más en la búsqueda de situaciones instituyentes que acentuando posiciones ya instituidas; el formador se enfrenta a un material potencialmente conflictivo en tanto se ofrece a operar de partero de procesos de cambio y transformación. Sin embargo, frente a estos procesos de reforma se "entera" que las etapas intermedias y las transacciones hacia lo instituido son mucho más frecuentes que los estados opuestos por separaciones tajantes. Evidentemente los maestros de la institución se comprometen con ella y comprometen su historia. Instituir para ellos nuevas formas involucra tocar su quehacer cotidiano, su tiempo y su espacio:

"... oye, piensan que esto lo van a hacer con cuarenta horas frente a grupos y con lo que le pagan..."

"... me gusta la propuesta que hicimos pero me chingo a compás... ya no tienen cargas. No sé, volvamos a pensarla. No hay que ser tan radical, los maestros necesitan su chamba..."

Si no se escuchan estas demandas y se insiste en los resultados, se tiende a omitir y a no observar que los procesos cotidianos se consuman de manera imperfecta; en el fondo son alteraciones sólo parciales. No se puede borrar por decreto los sentidos construidos por los maestros; reconocerlos implica en la posición de interventor y experto externo asumir que los dueños de la historia son sus protagonistas cotidianos a los que no es posible representarlos en nuestros discursos en modelos asépticos, a los que debe devolverse la palabra que les pertenece. Interpretaciones con posiciones opuestas a los sentidos construidos en donde no se consideran a los profesores como conjunto que comparte en muchos sentidos los mismos valores y normas de juicio con respecto a sus prácticas educativas y por ende irreductibles a un *hacer*, conducen necesariamente a negar los procesos historizados en las instituciones en donde los sujetos despliegan su quehacer.

Si se es capaz de abrirse a la escucha de los docentes se observa que los maestros tienen largo tiempo construyendo, constituyendo sus identidades; identidades que negocian de múltiples formas con ellos mismos, con los otros. No es fácil subvertir las prácticas sedimentadas en las instituciones donde están intrincadas las identidades docentes y, si bien, los profesores articulan cambios a menudo son sólo parciales; algunos sectores del mecanismo antiguo -de las formas instituidas, de las identidades asumidas- permanecen intocados en el trabajo que desarrollan los formadores de docentes y los equipos de trabajo constituidos. Encontrarse, por ejemplo, después de largas sesiones de trabajo donde se asume que el consenso está logrado, con la voz de un maestro que señala: *"oye, si esto queda así... qué hacemos con los maestros que se quedan sin horas frente a grupo"*, no es una situación casual. Obliga a entender que las prácticas tienen sentido pleno sólo cuando se basan en el entendimiento de los contextos donde éstas se producen, siendo los propios maestros los que están mejor situados para facilitar su comprensión. No es extraño que frente a esta tarea uno, como experto, añore su clase donde aparentemente se discute sin comprometer prácticas o anhela la posición de asesor en un equipo centralizado que diseña sin ver o comprometer la posición interviniente. Me refiero a los trabajos cerrados en equipos de diseño o de expertos donde los profesores son tan lejanos y ajenos, que no son reales: son casi *inexistentes*.

La intervención institucional

Frente a los hechos que se presentan en un trabajo de intervención donde se observan situaciones que se perciben vivas y portando dinámicas contradictorias, se poseen dos alternativas: 1) enmudecer ante el desconocimiento de las dinámicas institucionales, favoreciendo procesos de interacción que generen en el encuentro de pares: orientaciones, conexiones, aperturas en un diálogo libre, abierto, permitiendo puntualizaciones u orientaciones o 2) desde la posición de conductor, cerrarse a esta escucha y limitar con respuestas totalizantes la imposición y validez de un modelo imaginario. Si uno eligiera la segunda opción, seguramente insistiría en la idea de que lo escuchado no contradice nuestro supuesto, por el contrario, parece corroborarlo; se ajusta a la teoría que imaginariamente se elabora como alternativa. No contradice la solución momentánea de que si es válido como proposición teórica, seguramente lo es en la práctica. Evidentemente con esta postura no se favorece el desarrollo de nuevas situaciones institucionalizantes al no poder sostener, asumir, que uno trabaja con recursos limitados, restringidos y que debe comprender que el resultado final depende siempre de la proporción relativa entre las fuerzas de las instancias en recíprocas luchas; es decir, que entre lo instituido e instituyente nunca existe una diferencia tajante y abismal, son dos fuerzas presentes. Aparentemente lo instituido pierde fuerza en la posición de seducción efímera que se juega en el posicionamiento de experto: lugar pasajero, fugaz, de caída, frente a la fuerza instituyente de los sujetos comprometidos cotidianamente en su quehacer. Con esto, se acentúa la imposibilidad de comprender una práctica social desde la posición que ocupa alguien fuera de las trayectorias que los sujetos institucionales producen y los sentidos que confieren a sus actividades. La comprensión no puede ubicarse fuera de los procesos que los sujetos constituyen e implica afrontar, observar y explicar en situaciones prácticas concretas las elecciones que se realizan, signadas y moldeadas por una tradición histórica de valores y creencias.

Lo instituido, lo instituyente

En este sentido, considero que este doble juego instituido/instituyente es parte central del motor que se establece en las tareas de formación docente, por lo menos en las que he estado presente. Mi problema ha sido tratar de descentrarme de una lectura esencialista montada en el deber ser, e ir al encuentro de las prácticas de los sujetos, entendiendo las puestas en acto de los profesores como prácticas significativas que conjugan historias personales y académicas, identidades construidas y significados compartidos por su historia institucional y/o personal. Es decir, tratar de interpretar los acontecimientos tal como se experimentan en el mundo cotidiano de la interacción, de los encuentros y negociaciones de significados que los sujetos realizan.

En esta perspectiva es interesante observar cómo los maestros construyen nuevos sentidos en su quehacer, por ejemplo, en el trabajo con docentes comprometidos en la elaboración de un nuevo diseño curricular se percibe cómo los profesores viven evidentemente como hipotética la propuesta en tanto la elaboran. Trabajan tenazmente, juegan, arriesgan conceptos, elaboran utopías. En la construcción coinciden, en una unidad imaginaria, órdenes lógicos y diferentes que devienen de sus trayectorias e inscripciones académicas o políticas. Estos órdenes son necesariamente complementarios en la construcción de una nueva propuesta que, coincidentes en la producción imaginaria, hace que desaparezca la conflictividad que contiene por la multiplicidad de emplazamientos en y por la que se elabora. Estos ámbitos institucionales que se

abren para el trabajo de formación posibilitan, más allá de las redes imaginarias en la que se sostiene, la construcción, utilización o regulación de enlaces-transmisiones y transformaciones de tipo horizontal entre los sujetos, provocando la generación de espacios compartidos donde interactúan lógicas heterogéneas.

Esta situación de búsqueda de consenso, de contemporización en la construcción discursiva de un producto, el plan de estudios en nuestro caso, fomenta la asociación y/o cooperación de los sujetos involucrados comprometiendo sus trayectorias, pertenencias o inscripciones grupales, generando relaciones de coincidencia que otorgan una relación isomórfica, mixta, entre los individuos y sus grupos. Sin embargo, esta ilusión de coincidencia, este espacio de construcción, hace que los profesores que tratan de elaborar un nuevo currículum o de reformar una propuesta académica, se coloquen en posición de agresores en relación con los enunciados fundadores: reformar es refundar, por consiguiente es destruir en el fantasma a la comunidad institucional. Los maestros sienten latentemente que quiebran compromisos largamente construidos; que se traicionan acuerdos, que se destruyen convicciones ideológicas sostenidas en el pasado.

Esta situación coloca a los profesores gestantes en una posición paranoica, temen ser agredidos o borrados por el conjunto de profesores de la institución. El momento es difícil: en el proceso de elaboración de una nueva propuesta, los significantes nuevos no están todavía disponibles y no poseen la fuerza necesaria para cargar el nuevo contrato, para tranquilizar y afianzar los vínculos constituidos. Las negociaciones o coincidencias que se sostienen están continuamente amenazadas por fantasmas institucionales corporizados en los otros: el rector, el administrador, los profesores que no participan en la situación gestante y se convierten por tanto en fantasmas persecutorios. Fantasmas que se corporizan, fantasmas que se presentifican cuando en el proceso se produce la salida de maestros del grupo gestante o su desertión; estas situaciones provocan consecuencias dolorosas en el desarrollo de las identificaciones afiliativas y en la vida grupal. Así, nos es posible observar que mientras hacia los "desertores" se dan rechazos violentos, separaciones de tajo, desvalorizaciones contundentes; hacia el interior del grupo, cada desertión se vive como un ataque contra los vínculos narcisistas en que se sostiene y cohesionan la dinámica instituida.

Las situaciones descritas de no destrabarse conllevan a momentos de clausura al interior del grupo de formación: proliferación de "mitotes", "tenebras", "chismes", se desatan afirmaciones dictatoriales o "indiscutibles" que articulan un discurso cerrado sobre sí mismo que no permite contradecirlo ni corroborarlo. Posición que se acentúa en instituciones que no favorecen la indagación, el diálogo, en instituciones donde la lucha por las migajas de poder están presentes y donde se favorecen los espacios para las grillas, alianzas cargadas de suspicacia, de hostilidad contra los otros; aunque *lo otro* sea lo desconocido, la palabra libre, el pensamiento.

Si admitimos que la situación descrita está presente y que pese al trabajo realizado y a los vínculos horizontales establecidos no se ha instaurado un dispositivo suficiente para impedir que los profesores participantes se sientan mutuamente invadidos por la proyección de unos y de otros, experimentando sentimientos de intrusión y/o vaciamiento de pensamientos y emociones. Situaciones donde difícilmente se logra que los sujetos acepten la necesidad de controlar y simbolizar la separación, dado que tienden a negarla o bien a fijarla en luchas por el poder con agresividad desbordada, provocando que el grupo instituyente quede atravesado en movimientos de agravios y contragolpes. Si al generarse espacios para la creación de proyectos y utopías se

favorece la aparición de conductas paranoicas y al tratar de promover márgenes de creatividad, de sueños y fantasías, se da libre curso al deseo perverso... entonces hemos de admitir que la pulsión de muerte, de destrucción, desempeña un papel esencial en la vida del grupo y de la institución y que lo más probable es que el proyecto sea desbaratado, usado como coto de poder; despedazado, destajado, dejando a los miembros del grupo instituyente abandonados a sí mismos sin un elemento simbólico que les sirva de referencia. Viviendo ellos mismos una situación de perturbación, de riesgo, incapaces de enunciar y generar situaciones estructurantes. En estas condiciones pasan a ser uno más de la institución voraz; una masa versátil, atrapada por los discursos más groseros, las imágenes más violentas, impropias de la imaginación creadora. Se entregan a líderes/ídolos efímeros, a los impulsos más primarios y viven bajo la defensa de lo arcaico.

La muerte académica

Lo descrito no nos es tan lejano, sabemos por experiencia que nuestras instituciones universitarias están pobladas de sujetos que viven en lo transitorio, en el encuentro instantáneo, a quienes les falta capacidad de confrontarse con la alteridad (con los otros, lo otro) debido a que lo suyo, su propia alteridad, nunca les fue conocida. De modo que el otro se percibe como objeto de satisfacción de lo más primitivo y arcaico, de lo no elaborado, objeto de agresión: cuando la palabra no aparece, aparece la difamación o el golpe. Es difícil actuar aquí: uno como sujeto de intervención queda abandonado a su propia reflexión y a sus propios fantasmas; ellos como sujetos intervinientes quedan igual de abandonados porque nunca fueron investidos como sujetos autónomos recibiendo cotidianamente la indiferencia de sus autoridades y de su ámbito y, en ese proceso, se volvieron desinteresados de su tarea e incapaces de explicar las razones de sus actos y de reflexionar en torno de un proyecto. Ante un quehacer que se vive como repetitivo, el sujeto pierde interés. Nada importa, todo da igual, el mañana no existe y por tanto nadie es responsable de los actos que ejecuta. Así, los maestros viven en la fragmentación, autoobservando cotidianamente de manera pasiva su muerte académica. Condenados a la rutina, indiferentes a sí mismos, incapaces de interrogarse y dudar de lo que son y realizan; incapaces de transformar el mundo institucional y cotidiano donde tienen que vivir. Sujetos condenados en un acto alienante y a los destinos de una institución total, insaciable, repetida en una posición caníbal de autoconsumo.

Si por el contrario a la situación anteriormente descrita el grupo avanza, la propuesta se efectiviza, la posición de fundantes imaginarios que un grupo establece para sí, se presenta como orden formulado para los otros; el resto de profesores que llevarán a la práctica el currículum. Esta situación que podría señalarse como currículum presentado puede tener diferentes vías de operativización de acuerdo al nivel de flexibilidad y de reconocimiento que el grupo instituyente establezca sobre el conjunto de los profesores que no participaron directamente en la elaboración de la propuesta. Una posibilidad es que el grupo instituyente opere vía imposición con materiales elaborados o situaciones de enseñanza-aprendizaje prescritas que se presentan sin debate, sin márgenes a la negociación a los docentes, imposibilitando la producción de significados propios que generen la construcción de nuevos imaginarios. Si la situación es la imposición mediada por coerciones institucionales, se abre el espacio a la irrupción violenta de lo reprimido de los profesores; sus trayectorias o identidades individuales o grupales construidas en su hacer cotidiano se hacen presentes, haciendo volar en fragmentos la propuesta y los pactos

inconscientes que sellaron el consenso. Disociado el ensamblaje, el lenguaje en común consensado en el grupo de diseño estalla, revelando las lógicas distintas que estaban disimuladas en las formaciones comunes. El plan de estudios no tiene posibilidades de ser negociado, se desestructura, se niega; se replantea como lugar lo conocido, lo existente. Situación a la que se anudan resistencias que suceden no sólo por la negación de espacios de construcción de nuevos significados que deben posibilitar el desarrollo de la nueva propuesta, y en la que, a veces se suman grupos o sujetos *oportunistas* que resisten toda posibilidad de cambio, oponiéndose violentamente al nuevo plan. Negación que también se centra en la práctica institucional de sujetos que aceptándola pasivamente, mantienen sus prácticas del quehacer que cotidianamente realizan, inalterables. Por el contrario, si la institución y/o el grupo de diseño es capaz de tolerar en su funcionamiento los niveles relativamente heterogéneos para aceptar diferencias de trayectorias e inscripciones, podrá negociar con lógicas diferentes constituyendo bases para la función metafórica. Función que posibilita la sustitución de sentidos, permitiendo la presencia de otros, formados en las posiciones e inscripciones diversas de la que los sujetos responsables de la puesta en práctica portan. Esta capacidad de aceptar, contemporizar con lo diverso, posibilita la constitución de espacios diferenciados; restituye la perspectiva y el espesor de las historias de los sujetos, de sus órdenes diferentes, y abre la posibilidad a un currículum reescrito por los maestros, en su programa, en sus academias, en su hacer cotidiano, en el que se aprecian las huellas de una escritura anterior.

Esta re-inscripción de los sujetos mediante las reestructuraciones en las que participan les permite poner en acto las lógicas que estaban disimuladas, tanto para el sujeto singular como para el conjunto de donde procede y que él compone; de esta manera los maestros actualizan su historia en las acciones en que participan. Así, un currículum es en su práctica escrituras sucesivas, existiendo tantas inscripciones como sujetos intervienen. Un trabajo de formación debería asentarse en esta función metafórica; tener como efecto reestablecer la capacidad de múltiples sentidos de reinscripción a los docentes.

Respeto a la alteridad

Trabajar con sujetos, en nuestro caso profesores universitarios, es reconocer que lo son en tanto están inscritos a una institución, que posee su propia lógica; que transita en el conjunto de formas y estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre. Hay que reconocer en la relación profesor-institución el doble vínculo en que se inscribe en su posición de sujeto singular y como parte de un conjunto de sujetos ligados por multiplicidad de redes gestadas en la institución. Enfrentarse a la formación de maestros es encontrarse con individuos *sujetados* a una institución; es observar y afrontar la evidencia de la sobredeterminación, la plurifuncionalidad, la diversidad de las escenas psíquicas que en la institución se presentifican y que sus actores sostienen.

Si *formar* es constituir, restituir, instituir al otro a un lugar; *formar* derivado de *morphée* –forma es figura, silueta, imagen; marcarle desde allí a otro su lugar. Evidentemente, desde este lugar con estos elementos, no es difícil entender que todo deseo de formar, de engendrar, tiene como contra partida el deseo inverso de deformar, romper o fragmentar al otro. Todo formador de docentes o aquel que quisiera ese lugar deberá saber que por la posición que ocupa, por los deseos de filiación que se desatan por trabajar en la alteridad y con ella, tiene en sus manos más que otros la oportunidad de hacer que esos deseos sean operantes.

Si el formador es capaz de colocarse en el lugar de pensar al otro, al maestro, como sujeto en proceso de cambio (situación que no es sustantivo de todo trabajo de formación docente, depende de la forma en que se articule y module la demanda) se percibirá que el maestro vive de sus conflictos, de sus contradicciones y del intento de abordarlos. Reconociendo ese lugar el formador podrá ser sensible a lo imprevisto, a la sorpresa, al deseo de favorecer en otros un proceso de descubrimiento de la verdad que lo constituye e instituye. Entonces podrá permitir que el grupo de formación acceda a la “perturbación de pensar”; posibilidad que opera si el “formador” no se seduce y seduce a los otros por la idea de la buena forma a la que deberían acceder los otros, los maestros, para que él realice sus posibilidades, entre otras la de su propio éxito profesional.

Descentrarse de este lugar es reconocer que todo formador en posición interviniente pone más o menos en marcha en su interacción con otros, proyectos conscientes o fantasmas inconscientes referidos a su propio modelo imaginario. Si este deseo suyo es deseo de separación, desarrolla sobre los otros una voluntad demiúrgica de salvataje y una visión del otro (el maestro, el profesor) como una máquina cuyos engranajes se conocen bien y cuyo funcionamiento hay que manejar, el peligro es no escuchar la demanda de los docentes y por tanto contestar, devolver, lateralmente. De caer en un voluntarismo de formación que puede resultar en la “obligación” de los profesores de entrar en el marco preestablecido de la “buena forma” tal como la concibe el experto.

La tentación del poder

Todo “formador” se encuentra en una situación de poder y puede ceder a la tendencia de abusar de él aún cuando conscientemente separa que debe resistir a ella. Destruir esta situación quizá sea posible si se asume que una de las grandes tareas de la formación pasa por deconstruir las intenciones de la formación en relación con los múltiples y variados intereses presentes; es reconocer que los campos de identidad profesional no son sólo efectos de contenidos académicos específicos. Es necesario observar que el potencial de formación de la identidad profesional del docente se desarrolla a través de diferenciaciones y especializaciones donde se juegan supuestos, argumentos y consecuencias sociales presentes en la escuela a través de presiones y circunstancias históricas determinadas. ¿Se podrá seguir reduciendo la reflexión sobre la formación a una batería conceptual, predominantemente técnico-prescriptiva, que funcione como modelo de las formas en que se pretende deba enseñarse? ¿Se deberá seguir insistiendo en el desarrollo de un “saber” que se asienta casi exclusivamente en imágenes exigentes de comportamiento cargadas de resonancias morales? ¿Se podrá subvertir la idea de que las investigaciones sobre formación sólo son rentables, viables y financiadas, si presentan como conclusión prescripciones y recetas?

Destruir esta situación quizá sólo es posible si rompemos con la idea de que formación es sinónimo de enunciados que se consideran rígidos y definitivos, cargados hacia el *deber ser* e indiferentes a reconocer las condiciones reales de producción y de gestión de las prácticas docentes. Hoy, con décadas de vivir los efectos de la expansión del sistema educativo, los cambios cuantitativos y cualitativos en las instituciones, es difícil observar a los maestros con un mismo lente o pretender encasillarlos en un modelo si consideramos, por ejemplo, que un

maestro de educación básica que se sostiene en una doble plaza o un maestro universitario contratado por horas o compartiendo tiempos completos en varias instituciones a la vez, constituyen una nueva especie de ambulante académico donde no necesariamente la institución y/o su quehacer son fuente básica de su identidad, donde es probable que la formación no los convoque ni los interpele en sus necesidades básicas.

Quizá la idea bastante desarrollada de formación y dispersa en estas últimas décadas esté tan fuertemente presente por la ilusión de dar identidad a un gran número de sujetos incoordinados académicamente, con trayectorias muy disímiles, con inscripciones laborales diferentes... Como un mito necesario, académica y socialmente integrador que da ilusión de cohesión a organizaciones educativas débilmente estructuradas y ofrece el fantasma a sus miembros de ser portadores de una misión.

Si los problemas de formación de los docentes se sitúan dentro de los temas más amplios de las limitaciones culturales, las estructuras económicas y las transformaciones sociales, habrá que entenderla y analizarla como parte de una realidad compleja donde múltiples procesos participan (selección, promoción, evaluación, políticos, laborales, académicos) y donde la formación es parte, causa y efecto de ellos que muestra en su constitución un tipo de conocimiento considerado como profesionalizador, un estatus y una identidad propia de la institución en la que se encuadra. Reconocerla así solamente es posible si abandonamos manías y modelos de escritorio y asentamos nuestro trabajo en la investigación de los procesos por los cuales se constituye; sólo reconociendo los límites es donde tiene cabida lo posible.

COMISIONES

COMISIÓN 1

Formación de Pedagogos y Campos Disciplinarios

Coordinación General:
Prof. Gladys Ambroggio

Coordinadores de Subcomisiones – Observadores – Secretarios:
Profesores:
Gregorio Germán, Dora Laino, Felisa Reisin, Cecilia Ziporovich

Filosofía de la Educación: un espacio incierto

Prof.: Nilda Garimaldi.
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

El trabajo plantea la confusa situación de la Filosofía de la Educación como disciplina y asignatura. Formula una propuesta para el diseño curricular de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, sobre la base de experiencias concretas indagadas desde 1993.

Se interpreta a la Filosofía de la Educación como un saber de competencia filosófica pero de carácter interdisciplinario, lo que conduce a una tarea co-operativa junto a pedagogos y la compromete en el abordaje y toma de decisiones sobre cuestiones educativas.

La dimensión psicológica en los procesos educativos (y su sistema de relaciones)

Prof.: Dora Laino.
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

En el origen de las formas de simbolización que emplea cada agente se encuentra su particular estructuración como sujeto psíquico deseante y pulsional. El sentido de las primeras acciones del niño se genera en una red de relaciones intercorporales, que da lugar a las primeras trazas significantes registradas en su psiquismo. Estos ciframientos arcaicos no son significados por un psiquismo consciente y autónomo; no obstante, comienzan a estructurar relaciones, tanto entre una acción y otra, como entre la acción y la situación en la que se produjo. Así, se constituirán estructuraciones, que a su vez estructurarán nuevas acciones, generando formas de acción identificatorias del sujeto. En gran medida, esto es consecuencia de las acciones complementarias desarrolladas por la madre en función de su propia estructuración psíquica, articulada y expresada en los hábitos (Bourdieu) derivados de su pertenencia a un campo de relaciones socioculturales.

Una vez constituida la posibilidad de simbolizar, pasando de la contigüidad de las relaciones corporales a la sustitución de formas similares, el lenguaje organiza los intercambios intersubjetivos.

La inserción del sujeto en el mundo simbólico se producirá desde un principio a través de un conjunto de representaciones no racionales compartidas -las creencias- y en función de la estructura de capital de su grupo de pertenencia (particularmente de su capital cultural) que incide tanto en sus hábitos como en sus formas de intercambio simbólico-libidinal.

La didáctica en el ojo de la tormenta

Autores: Ana María Pérez Aguirre, Paula Ramírez, Ramona Oviedo, Patricia Zorzoli, Dora Vai, Claudia Besabe.

Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue

Resumen

Está bastante difundida la pertinencia de una didáctica en la escuela primaria y en la secundaria.

¿Ocurre lo mismo en los estudios terciarios, universitarios, de post-grado?

Cualquiera sea el nivel educativo, *en tanto se haga docencia, se hace didáctica.*

Un docente, de cualquier nivel, no puede ser sólo *un especialista en la materia*, debe también ser *un especialista en su enseñanza.*

La docencia esencialmente es enseñanza y cabalga entre un sujeto en construcción y un conocimiento en construcción.

Las concepciones que dan valor a los procesos, las nociones de apertura e incertidumbre, la significación del orden y el desorden, cambian sustancialmente nuestro modo de encarar tradicionalmente la enseñanza.

El objeto de esta ponencia es señalar cómo se juega la práctica profesional docente en el corazón de la misma: la enseñanza.

Nos encontramos ante desafíos humanos, ideológicos y técnicos. Transitamos un camino que vamos abriendo para poder otorgar sentido verdadero a la ...

..DIDÁCTICA DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES COTIDIANAS.

Algunas marcas regulativas del conocimiento didáctico

Prof.: Adela Coria.

Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

La ponencia sintetiza reflexiones acerca del carácter regulativo del discurso didáctico, reconocible como marca desde la Didáctica Magna de J.A. Comenio.

Se sostiene la tesis que el conocimiento didáctico aspira a la construcción de dispositivos regulativos de las prácticas de la enseñanza y que es esa pretensión –no siempre lograda– la que lo justifica como tal en el concierto de saberes.

Se apela a un análisis estructural desde categorías producidas por B. Bernstein y P. Bourdieu, desde las que se realiza un rastreo del discurso epistemológico en el campo en la última década y a la resignificación de la producción comeniana-Comenio Reformador y Escritor- como lugar discursivo de constitución de ese carácter regulativo.

Los sujetos, las instituciones y los saberes. Una aproximación desde la transposición didáctica

Prof.: Graciela Herrera de Bett y Nora B. Alterman.

Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Entre los problemas actuales relevantes del campo de la Didáctica podemos destacar: la escasa investigación en Didáctica referida a distintos dominios del saber, el desarrollo de trabajos de investigación en didáctica de las matemáticas con un fuerte consumo de sus producciones en diferentes ámbitos, el status difuso de algunos objetos de enseñanza, para mencionar sólo algunos. Esta comunicación constituye el punto de partida de la investigación que actualmente estamos desarrollando en el contexto de la cátedra de "Didáctica Especial de los niveles pre-primario y primario" de la carrera de Ciencias de la Educación. El estudio está referido a la Problemática de la transmisión del conocimiento desde la perspectiva de la Transposición Didáctica (Ives Chevallard) y la Teoría de las Situaciones (Guy Brousseau).

Interesa aproximar en esta oportunidad el estado de nuestras discusiones en relación a un aspecto particular del tema: los recaudos que consideramos indispensables se deben tomar cuando se recurre al uso de una Teoría producida en el campo de la didáctica de las matemáticas en dominios diferentes al de origen, esto es la Teoría de la Transposición Didáctica (en adelante T.D.). Frente a la incontenible difusión de la T.D. y la recurrencia que se observa en los textos de dominio educativo, especialmente aquellos pertenecientes al campo de las didácticas especiales, cabría preguntarse ¿cuál es la pertinencia del uso de la noción en los textos que la incluyen? La hipótesis de trabajo que construimos a partir de las primeras evidencias es la siguiente: la elementarización y didactificación parecieran ser las formas más habituales de existencia de la noción de T.D. cuando es retomada por los textos de divulgación masiva en el campo educativo.

Las investigaciones actuales de la psicología cognitiva en la enseñanza de las teorías del aprendizaje

Prof.: Cecilia Ziperovich.

Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

El interés de este trabajo es fundamentar la importancia de la incorporación de los resultados de recientes investigaciones en la Psicología Cognitiva en el programa de la materia: "Teorías del Aprendizaje y la Enseñanza" de 2do. año de la carrera de Ciencias de la Educación.

El propósito es que los estudiantes conozcan las actualizaciones que se producen a partir de las investigaciones, en teorías del aprendizaje construidas a principios y mediados de siglo, tal es el caso de L. Vygotsky y D. Ausubel. Esto les permite desarrollar modos de pensar las teorías como procesos y productos no acabados y referidos a la realidad educativa actual.

El estatuto científico de la pedagogía. Entre la crítica y la posibilidad

Prof.: Liliana Olga Sanjurjo.

Universidad Nacional de Rosario

Resumen

La histórica discusión acerca del estatuto científico de la Pedagogía mantiene total vigencia en la actualidad.

En este trabajo se describen los momentos claves de reconocimiento y de desconocimiento de su científicidad, las principales posturas y autores.

Se señalan además los argumentos sostenidos por cada una de estas posiciones y los efectos que han producido en la práctica en especial en los planes de formación docente.

Se explicitan también, algunos procesos que desde el exterior y al interior de la Pedagogía han contribuido con su enrarecimiento y se enfatiza la necesidad de buscar un mayor grado de sistematicidad y desarrollo conceptual.

La Educación como ciencia: breve análisis epistemológico

Prof.: Liliana Blanco, Carlos Lucero, Laura Villegas.

Universidad Nacional de San Luis

Resumen

Como recientes egresados del Profesorado de Ciencias de la Educación, nuestra identidad es una de las cuestiones que mayor desconcierto nos presenta.

El punto en discusión radica en que decir Ciencias de la Educación no equivale a decir Pedagogía.

Esto nos obligó a hacer un rápido rastreo que esclareciera las diferencias que existen entre ambas, para luego intentar una posible respuesta a la incógnita: *¿Puede llamarse Ciencia a la Educación?*, y de ser así, *¿cuáles son los parámetros de científicidad que la sustentan como tal?*

Un trabajo de esta índole invita a la realización de una investigación histórico-filosófica profunda que no es nuestra intención llevar a cabo aquí, sino más bien acercarnos a esta problemática a la cual se han abocado diversos pedagogos latinoamericanos.

Es de fundamental importancia recurrir a los diferentes referentes epistemológicos para saber desde donde estamos planteando la cuestión, y desde luego posicionarnos dentro de una postura que satisfaga nuestros interrogantes.

Vindicación epistemológica de la noción de prácticas sociales

Prof.: Eduardo Sota.

Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

La noción de "prácticas educativas" ocupa un lugar destacado dentro de determinadas líneas de investigación curricular en el campo pedagógico. Sin embargo su inscripción primera lo ha sido en el ámbito de las Ciencias Sociales, donde ha merecido fuertes impugnaciones epistemológicas

por parte de determinados autores, entre ellos Stephen Turner.

Al respecto, nos proponemos cuestionar las serias limitaciones de su propio programa desde el cual sin duda no se podría dar cuenta inteligible de la noción de prácticas sociales.

Por otro lado brindaremos un argumento propositivo, auxiliados por los conceptos de la Teoría de la Práctica de Bourdieu, por el cual, suponemos, la noción de "prácticas" pierde el carácter opaco y absurdo que pretende adjudicarle Turner.

Por último, una de las propias conclusiones de Bourdieu -la necesidad de objetivar las propias prácticas del científico social, a saber, socioanálisis- lleva a colegir a Dreyfus que esta es una propiedad interna a las ciencias sociales y ausente en las ciencias naturales, por lo cual, las primeras no podrían constituirse en "ciencia normal" y, en última instancia como ciencia como tal.

La respuesta a este último problema la abordaremos a través de la tesis de J. Rouse.

Formación del Pedagogo. Aportes epistemológicos para la configuración de un eje pedagógico

Prof.: Julia Silber, Mónica Paso, Gabriela Marano, Marina Barcia, Magalí Catino.

Universidad Nacional de La Plata

Resumen

A lo largo del desarrollo autónomo de la Carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata, iniciado en 1959, se realizaron tres reformas de Planes de Estudios: en 1970, en 1978 y en 1987. Cada una de ellas intentó, desde particulares concepciones ideológicas y científicas, adecuarse a lo que consideraban requerimientos formativos en las distintas coyunturas histórico-sociales.

Con el advenimiento de la democracia, las universidades nacionales iniciaron un proceso de reformulación de sus planes de estudios, situación a la que no fue ajena nuestra Carrera. De manera que el Plan que rige actualmente, es producto del estado de derecho pero también de las naturales pugnas de intereses que se juegan en estas situaciones, y en donde los grupos hegemónicos finalmente definen la tendencia que ha de predominar. Su puesta en práctica confirmó lo previsto en las intenciones plasmadas en su estructuración formal y que podrían sintetizarse en la predominancia de una perspectiva positivista, que desarrollaremos luego.

Iniciamos nuestra investigación tomando un aspecto muy específico, apenas un tramo de lo que será sin duda un largo camino. En tal sentido hemos optado por indagar el lugar que ocupa y debería ocupar lo pedagógico en la formación de profesores y licenciados en Ciencias de la Educación. Con ese fin, recurrimos a los aportes de la epistemología para encontrar en ella las primeras explicaciones necesarias. De allí el título del trabajo: *"Aportes epistemológicos para la configuración de un eje pedagógico en la carrera de Ciencias de la Educación"*. La primera pregunta que surgió se refería a cuáles serían esos aportes, y a varios meses de iniciada la tarea investigativa, hemos empezado a contestarla. Hasta el momento vemos que es posible analizar lo epistemológico desde las siguientes perspectivas:

- como reflexión acerca del conocimiento científico,
- como constitutivo del surgimiento y desarrollo de las disciplinas particulares,
- como componente de la construcción curricular,
- como estructurador de un eje pedagógico.

Por otra parte, no desconocemos la necesidad de otros fundamentos -filosóficos, sociológicos,

psicológicos- en la reformulación del Plan de Estudios, pero entendimos que es desde el análisis epistemológico que lo pedagógico podría llegar a encontrar sentido y coherencia, por lo menos en una primera etapa de investigación y desde una perspectiva institucional particular.

"Cuestiones epistemológicas de la Didáctica" desde qué perspectiva epistemológica?

Prof.: María Amelia Migueles.

Universidad Nacional de Entre Ríos

Resumen

Como punto de partida es necesario aclarar acerca de la diferencia entre una reflexión epistemológica sobre la ciencia, y la epistemología que surge "en el interior mismo de la ciencia". La última perspectiva plantea la necesidad de responder a la crisis o conflictos que resultan del desarrollo interno de la disciplina, convirtiendo a la epistemología de una "simple reflexión" en "un instrumento del progreso científico".

En este contexto, el planteamiento de la totalidad puede considerarse como una alternativa que define una línea de reflexión de grandes potencialidades. La función de la totalidad consiste en impulsar una racionalidad virtual y confrontarla con las exigencias de la práctica de investigación concreta, pero donde esta racionalidad abra la posibilidad de caminos alternativos de conocimiento. Organizar el razonamiento con base en la totalidad, consiste en poner en evidencia, de manera explícita, articulaciones que van complejizando el problema inicial. Reconociendo así "la indeterminación" que cumple la función epistemológica de subordinar toda jerarquía de determinaciones a posibles articulaciones. Cuestionando, por tanto, la función de ordenación teórica.

Esta forma de razonamiento articulada, en tanto es crítica, supone un desarrollo epistemológico y metodológico que se vincula con problemas tales como la autodeterminación del sujeto y la libertad de la razón.

Como señala Hugo Zemelman, desde este marco se define la normatividad crítica de la organización del razonamiento, en oposición a una epistemología descriptiva. El núcleo de este desenvolvimiento epistemológico es el sujeto real-concreto, el individuo actuante y pensante, el hombre histórico y autorreflexivo.

Aproximaciones a la problemática específica del estatuto científico de la pedagogía

Prof.: Leonor Bella de Paz y Liliana Sanjurjo.

Universidad Nacional de Rosario

Resumen

La delimitación del campo de la Pedagogía, la conformación de un estatuto científico, la articulación con otras disciplinas, peculiarmente con las llamadas Ciencias de la Educación, su inserción en el marco de las Ciencias Sociales, el desarrollo de programas específicos de investigación, constituyen problemáticas de creciente interés teórico-práctico en las últimas décadas.

En el desarrollo teórico-práctico de este campo, han predominado fuertemente dos tendencias: la que liga el desarrollo científico de las Ciencias de la Educación al paradigma positivista,

eficientista, cuantitativo y otras que podríamos considerar alternativas, ya que intentan desprenderse de aquel paradigma.

La corriente crítica al positivismo, a la investigación cuantitativa excluyente, nos llevó a pensar que el avance desde una perspectiva alternativa era progresiva e irreversible. Quizá abundaron más los análisis críticos desde una perspectiva política e ideológica y fueron más escasos los trabajos que articularan el análisis epistemológico.

Dado el resurgimiento del paradigma positivista-eficientista, ligado a la teoría del mercado, consideramos necesario profundizar el análisis epistemológico articulado con el político e ideológico.

El trabajo analiza: 1) paradigmas no - positivistas a partir del concepciones sobre "lo social";

2) relación teorías/prácticas educativas;

3) reflexiones sobre la construcción científica de la Pedagogía, desde una postura alternativa.

Lectura de la realidad subyacente en la dinámica existente entre sociedad, educación y persona

Prof.: Paola Andino, Mari Virginia Casális, María de los Angeles Díaz, Paola Domínguez, Silvia Lucero, María Luisa Macías, Rita Miranda, Erika Navarrete, Graciela Peña, Betiana Quevedo Suárez, Daniel Salinas y Ana Sosa Páez.

Universidad Nacional de San Luis

Resumen

Al tomar conciencia de los grandes conflictos actuales que refleja nuestra sociedad y los retos que presenta el futuro a la educación argentina resulta imprescindible poner en marcha nuestra capacidad de análisis, reflexión, autocrítica, compromiso y participación responsable.

En todos los niveles educativos observamos que la mayoría de los educadores y educandos no contamos con los instrumentos necesarios para abordar críticamente la realidad.

Como futuros pedagogos no podemos ser indiferentes al contexto que enmarca la situación actual. Al ser éste tan complejo, por los múltiples factores que intervienen, no pretendemos realizar un análisis exhaustivo del mismo.

Nuestro objetivo es indagar respecto de los instrumentos con que se provee al pedagogo en su formación académica para escudriñar la realidad.

No es ético tomar a ésta por arriba o por afuera. Una de las tantas dificultades que hemos ido observando y que se ha ido agravando es precisamente la descontextualización de la enseñanza en relación a la interpretación de los acontecimientos. Hoy más que nunca es necesario dar elementos de conocimientos de la realidad y herramientas para poder comprenderla. Para llegar a encontrar las raíces de estas falencias, tratamos de desglosar esta realidad en elementos que a nuestro parecer son más importantes y a partir de allí hacer un análisis más global. Estos elementos son: **sociedad, educación, y la persona**; tales se insertan en dos realidades, una explícita, con demasiadas apariencias y la otra que subyace y que no es necesariamente compleja sino que su complejidad viene de la dificultad que cada uno tiene al leer la realidad. Esta fue analizada desde distintos ángulos. Cada uno de nosotros utiliza distintas teorías aún cuando habla sin conocerlas, sin saber que está siendo un sustento teórico. Y es así que en este trabajo se podrá observar la coexistencia de distintas teorías.

Memoria de reestructuración del área didáctica

Prof.: Liliana Cecilia Petrucci.
Universidad Nacional de Entre Ríos

Resumen

La necesidad de pensar el campo Didáctico, se funda en el reconocimiento de la crisis que atraviesa a este campo (concomitante a la de las Ciencias Sociales) y en la necesidad de **proyectar** lo porvenir.

Partimos del reconocimiento de que no se puede proyectar el futuro sin ruptura con lo pre-existente, lo presupuesto, sin rebasamiento del presente. Desconocerlo es quedar fijados en una visión eminentemente tecnológica (tan cara a este campo) lo cual supone partir de las previsiones científico-técnicas que determinan las causas y anticipan los efectos.

Pretender producir un proyecto en el área, desde esta direccionalidad, que busca una ruptura crítica con los supuestos existentes y legitimados en este campo, marca -en una primera lectura- sus límites y posibilidades. Salirse de "lo mismo", de lo "dado", como la única opción válida y avanzar en otra perspectiva de análisis y producción, supone una búsqueda que contiene los rastros de las concepciones, conocimientos, lógicas de creación, de reconocimiento y condiciones de producción existentes en el campo educativo y didáctico. No es casual la escasez de producciones didácticas, que aborden la constitución y configuración de la misma, en su *articulación* con el campo educativo y social amplio.

En términos generales, por las características de algunas elaboraciones teóricas actuales, consideramos que se opera un cierre epistémico. Este se da, cuando los análisis sociales quedan en un plano contextual, por lo que se transforma en anecdótico. Ni bien se aborda el análisis específico del campo, se explicitan dos lógicas que no se tocan; su paralelismo, por lo tanto, no modifica las intelecciones de los procesos de enseñanza, de aprendizaje, curriculares y evaluativos.

La crisis que experimenta hoy la didáctica, sería una de las condiciones productivas, que abre una brecha para iniciar recorridos diferentes. Esta crisis sin embargo, no alcanza a incidir en el poder legitimador que todavía detentan los discursos autorizados. Conjuntamente, por y contribuyendo a la crisis del mismo, la relación saber-poder que los produce se fractura, se cuestiona, y en la actual coyuntura neoconservadora, se articula a sus estrategias y tácticas, aunque su corpus epistémico no remita a dichas lógicas.

El lugar de las propuestas integradoras en los diseños curriculares

Prof.: Victoria Baraldi.
Universidad Nacional del Litoral

Resumen

En esta presentación se da cuenta de la preocupación acerca de la tensión desarticulación/articulación de las prácticas docentes, específicamente en el área Didáctica, en el interior de la Facultad de Formación Docente en Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.

En la primera parte se recuperan aquellas categorías que permiten comprender la complejidad del problema, y que fueran sistematizadas en el proyecto de investigación "El lugar de la Didáctica

en la Formación Docente".

En la segunda parte se focaliza en dos niveles de integración enmarcados en la cátedra compartida Didáctica con Orientación en la Especialidad, ellos refieren a procesos de integración en la formación docente de los alumnos y procesos de integración de la práctica de los docentes a cargo.

Se pretende referenciar al lugar de las propuestas integradoras como un espacio conflictivo, desafiante y en construcción.

La formación docente crítica o la crisis intemperie

Prof.: María Dolores Bazán de Sacchi, Adriana Quiroga de Cortez y María Elvira Giménez de Morroh Bernard.

Sede Regional Tartagal, Universidad Nacional de Salta

Resumen

La formación docente crítica o la crisis intemperie, relata los itinerarios que como pedagogas en una Cátedra de Metodología y práctica de la enseñanza de las Letras, hemos recorrido al intentar construir una propuesta de formación docente desde una perspectiva crítica. Da cuenta de dos recorridos que se articulan en un juego de espejos, en una de sus imágenes aparece el trayecto de formación para otros, los alumnos, futuros docentes en Letras, en otras se refracta la emergencia de supuestos innumbrables, impensables, que comienzan a cuestionar las intencionalidades, sentidos y el impacto que el trayecto propuesto produce en nosotros profesores y alumnos.

Repensar la Teoría Crítica desde la crisis, alude a reconocer que cualquier discurso puede funcionar como régimen de verdad y que es necesario invertir la lógica, avanzando hacia una lógica disruptiva, del quehacer ambiguo y creativo que permite cuestionar constantemente la verdad del propio pensamiento y de uno mismo.

Tensión, articulación y desarticulación en las Prácticas de Enseñanza de la Didáctica, en la Facultad de Formación Docente en Ciencias

Prof.: Victoria Baraldi.
Universidad Nacional del Litoral

Resumen

Al conocer la convocatoria a este Encuentro, y sin haber participado de otros anteriores, pensé que sería el espacio adecuado para compartir preocupaciones y trabajos, escuchar y ser escuchado. En tal sentido, y dentro de las temáticas interesantísimas que han propuesto, consideré que bajo el título: "El lugar de las propuestas integradoras en los diseños curriculares" podía presentar este interés sostenido acerca de la tensión desarticulación/articulación en las prácticas de enseñanza de la Didáctica en la Facultad de Formación Docente en Ciencias (UNL), institución donde egresan entre otras terminalidades, Profesores en Lengua, Biología, Matemática, Geografía e Historia.

Voy a dividir el trabajo en dos partes, que corresponden a dos momentos y procesos distintos. En la primera referiré al problema de la comprensión de la desarticulación de las prácticas, de lo que con anterioridad era la cátedra Conducción del Aprendizaje, y en la segunda voy a explicitar por qué consideramos que la Cátedra Didáctica con Orientación en la Especialidad es hoy un espacio

que permite construir procesos de integración en la formación de los alumnos, y en la práctica de enseñanza de los docentes a cargo.

Deformar para autoformarse

Prof.: Mario Mendoza.

Universidad Nacional de Salta

Resumen

La ponencia surge a partir de mi experiencia en la cátedra de Estrategias de Conducción del Aprendizaje, en el Taller IV y en los cursos de formación docente que coordiné. Este trabajo se apoya en conceptos propuestos por J.C. Filloux, M. Foucault y P. Bourdieu, quizá porque estos autores inspiran una propuesta de formación de formadores a partir de la autoformación. Desde esta perspectiva atenderé cómo los condicionantes de la formación están dentro como fuera de nosotros, en relación a estructuras que estructuran y pre-forman nuestra relación con el otro, con los contenidos y con nosotros mismos (buenos fantasmas, ilusiones, imágenes, etc.).

Ante todo espero describir lo que creo es un nuevo estilo en la formación de formadores, donde la estrategia supera al programa, donde se ve más allá de enseñar contenidos, sino que se intenta conocer-analizar-modificar estructuras subjetivas que, incorporadas sin reconocerlas como propias, obstaculizan nuestra manera de mirar, comprender.

En este tipo de propuesta juega un papel importante la formación personal, el libro de la vida, el sentido común, etc., la opción puede llegar a ser inquietante por la incertidumbre que provoca traer cosas de la vida, núcleo básico de la formación, a los espacios institucionales y de formación; por traer la práctica que conocemos a medias y que habrá que mirar sin pavonearse porque el diálogo es con uno mismo.

Los espacios científicos de los formadores y/o formados se niegan a la incertidumbre, a lo azaroso, a lo mundano, porque la incertidumbre, lo azaroso y lo mundano no está gobernado por técnicas que favorezcan el control, la dependencia y el mercantilismo intelectual.

El campo de formación con posiciones sociales históricamente constituidas (generador de formalidades) al igual que su percepción, generan sistemas de disposiciones, suponen por lo tanto un análisis.

En la formación de formadores el desafío es proveer y proveerse de la capacidad de reconocer el conocimiento práctico de las relaciones objetivas. Este conocimiento práctico está en todas nuestras actividades cotidianas, su análisis es también un intento de auto-evaluación. Es decir que nuestra práctica, por sus sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, resisten a aquellas propuestas que no pueden reconocer, debido a las acciones de condicionantes ocultos o poco explicitados. La propuesta es la autoformación, a través de un cuestionamiento a lo objetivo en tanto arbitrario y contingente y por las disposiciones políticas que se mantienen y fortalecen precisamente por el reconocimiento de lo arbitrario.

Relato de una experiencia de integración en el contexto de la formación docente

Prof.: Mónica L. López, Susana Espíndola, Gabriela Coconi.

Instituto de Formación Docente. Neuquén

Resumen

A partir de destacar los antecedentes profesionales e institucionales que dieron origen a una propuesta de integración entre las cátedras de Didáctica General y Didáctica de las Ciencias Sociales en el Segundo Año de Formación Docente durante los últimos cuatro años de trabajo avanzamos en describir su contenido, cuyo eje es la formación del maestro como profesional autónomo y reflexivo.

Desde nuestra ponencia identificamos las dimensiones y limitaciones que conlleva producir experiencias integradoras en organizaciones curriculares fragmentadas propias de los Institutos de Formación Docente de la Provincia de Neuquén.

Nuestro trabajo intenta recuperar el valor del desafío de teorizar desde la propia práctica, legitimando al aula y a la escuela como lugares aptos para que sus protagonistas investiguen y den cuenta de su producción.

La formación y funciones del pedagogo en el campo de la psicología educacional

Prof.: Teresa Beatriz Ibañez y Elizabeth Hanna.

Universidad Nacional de San Luis

Resumen

Nuestro trabajo tiene como fin abordar la formación y funciones del pedagogo para desempeñarse en el campo de la Psicología Educacional; en de la Educación Permanente sin dejar de considerar la nueva Ley Federal de Educación.

Kant define la educación "como el mayor y más difícil problema que pueda ser planteado al hombre".

Muchos son los conceptos que existen de este término en los cuales se puede apreciar que cada uno de ellos están influenciados por distintas ideas, ya sean filosóficas, religiosas, sociales, políticas y culturales, de acuerdo a la época en que han predominado.

Tampoco es fácil encontrar una definición de Ciencias de la Educación, nosotros pensamos que son el conjunto de disciplinas que tienen como finalidad la formación integral del hombre a través de los aportes de otras ciencias, y sus ejes centrales lo constituyen la Pedagogía y la Didáctica.

Entonces quién es el Licenciado en Ciencias de la Educación? Es aquel profesional de la educación que puede desempeñarse en todos los niveles y ámbitos de la educación, que está capacitado para realizar actividades en diferentes campos tales como: asesoramiento pedagógico, organización de experiencias directas, participación en gabinetes Psicopedagógicos, elaboración y selección de técnicas y métodos para facilitar el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, capacitación y formación docente, entre otros.

Nuestro campo profesional es tan amplio, que muchas veces nos encontramos con diversas limitaciones, como por ejemplo de orden económico, en donde los presupuestos destinados a la educación son tan magros que no permiten la creación de cargos de asesores pedagógicos en las instituciones, escasas partidas de fondo destinadas a la investigación; y por otra parte también nos encontramos con limitaciones de orden legal, en el sentido que, al no estar determinado claramente el alcance de nuestro título no podemos acceder algunas veces a la docencia porque se prefiere docentes con títulos específicos en una determinada área.

Para llevar a cabo este trabajo la técnica empleada consistió en entrevistas directas, la cual nos

pareció enriquecedora por la espontaneidad de las respuestas. La muestra estuvo conformada por veinticinco (25) docentes y directivos de distintos niveles educativos, con la finalidad de indagar, en al menos, un sector de la comunidad educativa de nuestro medio, cuál es la función del pedagogo en la tarea educativa.

**Los planes de estudio para la formación de profesionales en Ciencias de la Educación
¿Innovación? ó ¿Adecuación?**

Prof.: Ana María Zoppi, Mirta Daino, Clemencia Postigo.
Universidad Nacional de Jujuy

Resumen

La reflexión, se refiere a la experiencia vivida en este tema por la Facultad de pertenencia. Se inició cuando en los albores de la "primavera democrática" se elaboraron y aprobaron planes que apostaban a la innovación curricular, ofreciendo formación orientada, organización en cursos, trayectorias académicas independientes, reconocimiento de estudios no formales, etc.

Actualmente se plantea la perentoria exigencia de replantear esos planes, en la encrucijada de un nuevo contexto económico, político y social. A esto se suman las dificultades surgidas al interior de la misma organización en su intento de promover instituciones diferentes.

Las reflexiones que nos desafían nos enfrentan con preguntas tales como: esto que hacemos hoy ¿nos mantiene o nos aleja del camino de la "innovación" que, a modo de mandato fundacional creíamos haber asumido? ¿una "adecuación" planteada desde tan fuertes determinaciones ideológicas, políticas, administrativas y financieras puede sentirse como innovación de manera legítima? ¿cuáles son nuestras opciones?

La reconstrucción de una historia inconclusa. El proceso de reformulación del plan de estudios vigente de la Carrera de Ciencias de la Educación

Prof.: Ana Lía Cometta, Patricia Olguín, Ana Ramona Domeniconi.
Universidad Nacional de San Luis

Resumen

El presente trabajo intenta buscar explicar -desde los obstáculos y aciertos- el proceso de cambio del plan de estudios vigente de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, iniciado a partir del período democrático.

A partir de 1996 y como política central del Departamento de Educación y Formación Docente, se intenta revertir la situación a través de una metodología diferente respecto a la participación de docentes y alumnos y a la elaboración del plan en sí en el que converge el trabajo de tres comisiones: de análisis curricular, de análisis de la demanda que oriente la oferta y de análisis de la transformación educativa cuyos primeros avances -acuerdos e interrogantes- se intenta comunicar.

COMISIÓN 2

Formación de Pedagogos y Prácticas Profesionales

***Coordinación General:
Prof. Gloria Edelstein***

***Coordinadores de Subcomisiones – Observadores – Secretarios:
Profesores:***

***Nora Alterman, Mabel Duro, Noemí Mereshián, Mónica Uanini,
Celia Salit, Isabel García, Martha Ardiles, Graciela Cervi, Lía Soria***

Campos alternativos para el desempeño profesional del Pedagogo

Prof.: Sergio Ignacio Carvajal.
Universidad Nacional de Salta

Resumen

Se plantea el reconocimiento de campos alternativos para el desempeño de los egresados en Ciencias de la Educación y Pedagogía, fuera de los espacios tradicionales de la educación formal o escolarizada.

Se establece relación con las orientaciones europeas de Pedagogía Social, Educación Social y Animación Sociocultural, como referentes ilustrativos, no como modelos.

Se busca orientar perfiles de graduados que incluyan otros campos posibles como formación alternativa que se constituyan en respuesta a problemáticas educativas no atendidas o poco atendidas como tales en nuestro país. La profesión se enriquecería con la diversidad.

Nuevos desafíos para el rol del Pedagogo

Prof.: E.B. de Rufino, F.A. de Rodríguez, G. Carletti.
Universidad Nacional de San Luis

Resumen

Debatir sobre el nuevo espacio del rol del pedagogo en primera instancia, implica la necesidad de considerar particularmente las condiciones socio-culturales en que éste se desarrolla.

El desafío se plantea en el contexto de un mundo signado por la explosión de la información y su aceleradísima expansión y difusión.

El impacto de este requerimiento significa que los sistemas nacionales de educación superior, se vuelvan sistemas altamente complejos, diversificados multifuncionales. Desafío que se debe asumir en una Argentina de profunda crisis (Paviglianiti, Norma. 1992), en donde las restricciones que se vienen padeciendo dificultan aún más los posibles cambios.

El problema de la identidad de la disciplina pedagógica debe manifestarse en procesos de construcción en base a los nuevos requerimientos sociales y culturales a partir de los cuales se elabora el conocimiento, tal como lo afirma uno de los especialistas en esta área:

"La posesión de conocimientos hace hoy la diferencia de poder entre las naciones, o si se quiere entre las empresas. La ciencia y la tecnología se han transformado en la dimensión clave de la productividad.

Los países y empresas que han entendido esto desde hace veinte años han estado efectuando un complejo y sistemático proceso de transformación en sus instituciones escolares que les han redituado ventajas cada vez más difíciles de emular.

La percepción del atraso se agrega a otros factores que deprimen el valor social de la escuela" (Furlán, Alfredo, 1995).

La pauperización social y educativa, dada en un contexto donde lo público termina siendo responsabilidad del sector público, donde la educación y la pedagogía están desvalorizadas, devaluadas; se nos impone un imperativo de justicia, solidaridad, equidad social, y en este

contexto el rol del pedagogo debe ser entendido desde nuevos espacios, discutido a partir de aceptar y reconocer su relevancia en la ejecución de políticas educativas que respondan a políticas sociales.

Entendemos hoy la necesidad de dar una nueva y mayor significación al pedagogo, a partir de la revalorización de su rol desde un enfoque axiológico, en donde se priorice la equidad, la democracia, la efectividad y la verdad.

La construcción de la identidad profesional del Pedagogo. Identidad profesional desde la actividad académica

Prof.: Mabel Duro.
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

La ponencia se encuadra en el sub-tema "la construcción de la identidad profesional del pedagogo", y desarrolla la idea que la constitución de la identidad del pedagogo necesita de un espacio curricular para su desenvolvimiento. Que en el mismo se pueden identificar una secuencia cuyo punto más rico es la posibilidad de "creación" en el acto de intervenir desde la construcción que hace el pedagogo a la hora de su accionar profesional. Se expone que en el recorrido del objeto de taller construido y situado al objeto de intervención, se encuentran las mediaciones de la formación de la identidad profesional.

El análisis institucional en la formación del Pedagogo

Prof.: Lucía Garay, Olga S. Avila, Alicia Lescano, Mónica Uanini.
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Pedagogos con mañana....

La formación en Pedagogía está atravesada por ciertas paradojas que hacen a la constitución de la identidad profesional de los graduados.

Una de ellas está dada por el mandato de introducir un grado de racionalidad prescriptiva en procesos ordenados por lógicas ingobernables por parte de los pedagogos mismos. Se trata de procesos de naturaleza estructural no modificables desde una posición profesional.

El antes señalado parece ser uno de los factores contradictorios pero fundamentales que subyacen a este permanente redefinirse, generar nuevos perfiles, concebir el lugar del pedagogo como un lugar en construcción.

A ello se suma la necesidad de incorporar el futuro como una dimensión estructurante de los cursos de acción, estrategias y propuestas. Pensarse y pensar la práctica desde la previsión de las demandas exige la ruptura con modelos elaborados en función de percepciones del pasado

Uno de los escenarios privilegiados en los que el pedagogo desarrolla su trabajo son las instituciones. Más aún, en la medida en que la vida social se ordena en una trama de instituciones, las prácticas profesionales se despliegan necesariamente en ellas o en relación a

ellas.
La formación de pedagogos exige, entonces, incorporar herramientas que le permitan reconocer procesos institucionales, incluirlos, comprenderlos, analizarlos y posicionarse en el contexto de los mismos.

El pedagogo como trabajador en el campo de las representaciones institucionales

Prof.: María Sonia Wisnivesky, Susana Beatriz Gareca y María Celia Ilvento.
Universidad Nacional de Salta

Resumen

Este trabajo pertenece al Proyecto de Investigación N° 578/95 del Ciunsa, que nuestro equipo desarrolla en el amplio campo de las Representaciones Sociales sobre la relación entre Educación y Trabajo. La compleja cultura de una institución asistencial-educativa de amplias dimensiones y casi cinco décadas de existencia radicada en el NOA y a la que hemos acotado como objeto en esta parte de nuestra investigación. Este establecimiento educativo de E.G.B. se caracteriza por jornada completa, sistema de internado y semi-internado, comedor, asistencia médica y odontológica de consulta e internación y talleres, todo lo cual en su conjunto, constituye un plus educativo destinado a sectores populares. En la ponencia que aquí presentamos nos referiremos -como una particularidad curricular de la misma- al funcionamiento de talleres introductorios a oficios, a los que asisten todos los alumnos desde el segundo grado. En una primera parte trazaremos la historia institucional de estos talleres enmarcados en una determinada política nacional. A continuación nos referiremos a las representaciones que los actores sociales de la institución y, en particular, los maestros de taller, tienen sobre los mismos y concluiremos con las propuestas que al respecto realiza nuestro equipo y su fundamentación en relación a la formación y campo de trabajo del pedagogo.

Nuestra metodología se asienta fundamentalmente en las observaciones de la cotidianeidad institucional, en entrevistas en profundidad a los actores sociales de décadas pasadas tanto como a los de la actualidad y en la indagación en documentos disponibles.

Desde lo desdibujado del rol de asesor pedagógico

Prof.: N. Figueroa, M. López.
Universidad Nacional de Jujuy

Resumen

En las instituciones educativas, queremos proponer alternativas de articulación entre formación, práctica y ámbitos de inserción profesional.

En nuestra provincia hay un reducido número de cargos de asesoría pedagógica oficializados en escuelas estatales. En el marco de la Transformación Educativa resulta aún más notoria la demanda de asesoramiento pedagógico en diferentes niveles e instituciones.

En general existen dos tendencias al respecto: los que plantean el asesoramiento pedagógico

como una necesidad en la institución, y los que creen que "no hace falta". Frente a estas posturas bipolarizadas nos planteamos algunos interrogantes: ¿qué es el asesoramiento pedagógico?, ¿cuál es el sentido de esta práctica?, ¿qué demandas atiende?, ¿cuál sería el perfil del asesor pedagógico?, etc.

Desde 1985 la Universidad Nacional de Jujuy cuenta con la carrera de Ciencias de la Educación y en 1990 surgen sus primeros egresados. Nos interesa indagar en qué medida la formación académica universitaria contribuye al perfil del asesor pedagógico y su inserción laboral.

En esta oportunidad trataremos de continuar sistematizando un trabajo iniciado en 1994. Para ello recurrimos a entrevistas, encuestas, observaciones, análisis de experiencias y representaciones colectivas acerca del rol de asesor pedagógico.

En este sentido creemos necesario, generar alternativas flexibles que contribuyan a la formación y ejercicio profesional en diversos campos institucionales.

La inserción del Pedagogo en el campo profesional de la educación de adultos

Prof. Gabriela Lamberti, María del Carmen Lorenzatti, Tamara Agüero Brunt.
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

El presente trabajo surge de preocupaciones y problemáticas planteadas por alumnos y docentes de la cátedra "Problemática de la Educación de Adultos", materia eje de la orientación "Educación de Adultos", que se cursa en el 5to. año de la Carrera de Ciencias de la Educación. Podemos considerar tres ámbitos de desarrollo de las prácticas profesionales dentro de este campo: el Sistema Formal, el trabajo en equipos interdisciplinarios en instituciones o Programas de Promoción Social/Desarrollo Comunitario (ya sea dentro de ONG's o de Programas estatales) y los Programas de Formación para el Trabajo o Capacitación Laboral. Delimitaremos el análisis a la problemática específica que se plantea en la modalidad dentro del Sistema Educativo Formal.

En primer lugar, intentaremos definir conceptos que ayudan a entender algunas cuestiones generales sobre las características que asume la práctica profesional dentro del sistema educativo formal en la modalidad educación de jóvenes y adultos

Posteriormente confrontaremos esta realidad con la formación que recibe el alumno-graduado en el recorrido de la carrera de Ciencias de la Educación a fin de reflejar las necesidades de formación específica para ejercer la profesión en este campo.

A modo de conclusión esbozaremos algunas propuestas para superar las problemáticas planteadas por la inserción profesional. Propuestas que contemplan la posibilidad de pensar junto a colegas y alumnos estrategias alternativas para el área.

Representaciones docentes-estudiantiles de su quehacer y la función pedagógica

Prof.: María Elena Marzolla.
Universidad Nacional del Comahue

Resumen

La práctica con docentes en la construcción del curriculum y con estudiantes de enseñanza media

a través de una investigación que analiza cuánto inciden los contenidos escolares en la elección de modalidades de estudio dio origen a la reflexión sobre las representaciones que tienen de sus actividades.

Los docentes centran su análisis esencialmente en necesidades no cubiertas de orden socio-económico y en demandas de formación relacionadas con la práctica.

Los estudiantes expresan una significativa tendencia a cumplimentar las exigencias escolares de mínima, ya que es alto el porcentaje de materias que no gustan. Por otra parte rescatan que lo aprendido se debe generalmente al desempeño de buenos profesores.

La reflexión de estos hechos genera la pregunta de cuál es la función del pedagogo y qué lugar debe ocupar en la trama educativa.

Desde esta perspectiva se considera la posibilidad que brinda el proceso de poner en palabras los obstáculos, las diferencias, los malestares, lo "no dicho", a fin de generar estrategias de reflexión y cambio en una realidad donde el "ya" es demoledor, frente a los tiempos que exigen los procesos de transformación.

Formación y trabajo en Ciencias de la Educación desde la percepción de los alumnos de la carrera

Autores: M. Montoveros, M. Casalis, C. Godino, V. Cáceres, G. García, C. Rubau, A. Orozco.

Dirección: Lic. A.M. Corti.

Universidad Nacional de San Luis

Resumen

La intención que nos movilizó a escribir esta reflexión fue profundizar en nuestra situación de alumnos a punto de egresar en este ámbito de transformación. También bucear en los propios alumnos nuevas alternativas acerca de la formación y rol del Licenciado en Ciencias de la Educación, para el desempeño en esta compleja y turbulenta sociedad en donde en particular el rol del especialista en educación se ve afectado por nuevas exigencias que plantean los cambios a los que estamos expuestos.

Este trabajo surge de nuestra realidad cotidiana como estudiantes, para responder a nuestros interrogantes y a la vez abrir nuevos caminos que recorra la educación dentro de la sociedad coincidiendo con Galeano en que "el precio del encuentro está en la búsqueda...".

El trabajo consiste en catorce entrevistas dirigidas a alumnos de Ciencias de la Educación de cuarto y quinto año (siete de cuarto y siete de quinto año que representan el 90% del total de alumnos del curso), en las cuales estamos incluidas dejando constancia que el mismo no responde a una investigación cuantitativa como tal, sino que intenta brindarnos un panorama que acontece en nuestra cotidianeidad.

Tomamos como punto referencial la Reforma Educativa, en relación al impacto que causa en la formación y rol del Licenciado en Ciencias de la Educación y cómo esto incide en las expectativas de trabajo futuro.

Queremos agradecer el incentivo, el apoyo y la conducción para la realización de este trabajo a la cátedra de Organización y Administración Escolar, de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis dirigida por la Licenciada Ana María Corti. Que a tono con las intenciones de este trabajo es un ejemplo de cómo proponerse hacer algo teniendo en cuenta las posibilidades y limitaciones y por sobre todo la firme convicción de que nosotros y desde aquí estamos dando un pequeño paso para abrir

nuevas ventanas...

El campo profesional del graduado en Ciencias de la Educación. Problemas relativos a su proceso de constitución. El caso de los graduados en la Universidad Nacional de Córdoba

Prof.: Alicia Carranza, Gloria Edelstein, Nora Alterman, Adela Coria, Silvia Kravetz, Marcela Sosa.

Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

El contenido de este trabajo es una síntesis del Proyecto de Investigación realizado durante 1992-93 en el marco de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la U.N.C.

El propósito del mismo fue el estudio de las relaciones entre las representaciones que construyen los graduados en Ciencias de la Educación acerca de sus prácticas, el proceso de trabajo que implican dichas prácticas y los conocimientos y saberes que conforman el campo pedagógico.

El punto de partida se instala a partir de reconocer la escasa codificación, y por lo tanto la incipiente legalización, oficialización y consagración de discursos y prácticas pedagógicas.

Al respecto, el concepto de "Hábitus" (P. Bourdieu), resultó un aporte relevante para indagar cuestiones referidas a la identidad de un campo profesional de reciente constitución y que aparece ambiguo, indeterminado e impreciso.

El trabajo comprendió el relevamiento de información referida a profesionales e instituciones empleadoras en Córdoba, como componente previo para la reconstrucción de sus prácticas y de las relaciones entre éstas y los conocimientos y saberes del campo pedagógico.

Se construyeron cuatro núcleos problemáticos que posibilitaron avanzar en el análisis del campo profesional y la relación entre formación y profesión.

En la reconstrucción de las prácticas profesionales, el trabajo del pedagogo en la Universidad mereció un apartado particular.

El Pedagogo y la formación de formadores: recuperación del sentido reflexivo de la práctica de la docencia

Prof.: Lía Soria y Enrique Bambozzi.

Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

En esta comunicación se reflexiona sobre algunas particularidades que asume la práctica profesional del pedagogo desde el lugar de formador de formadores, análisis que asume importancia a partir de las nuevas demandas sociales que hoy llevan a redefinir problemáticas tradicionales y a producir otros significados en relación con cuestionamientos propios de la situación socio histórica actual.

La ponencia sostiene la tesis que la práctica de la docencia gira en torno al trabajo sobre el conocimiento, propiciando no una relación de exterioridad entre el sujeto y el objeto sino que, por el contrario, problematizando estas dos dimensiones constitutivas se convierte el trabajo docente en una praxis transformadora.

Desde los presupuestos precedentes, se reconoce el oscurecimiento del propio objeto a enseñar

por adscripción a un modelo positivista y la dificultad para recuperar la dimensión técnica de la didáctica desde una postura crítico-reflexiva.

Se subraya la necesidad de que el formador de formadores se sitúe como productor de conocimiento, a partir de recuperar el sentido reflexivo de su práctica y de tomar conciencia de su posición frente al conocimiento.

Por último se señala la postura asumida frente al curriculum y la concepción de contenidos que hoy están vigentes y que obstaculizan la puesta en práctica de la enseñanza para la comprensión, al desarticular el contenido del método.

Palabras Claves: formación de formadores - conocimiento - enseñanza - contenidos - praxis-reflexión-investigación.

Las prácticas de la enseñanza y las innovaciones curriculares

Prof.: Ma. del Carmen Palau de Maté, Rita de Pascuale, Liliana Pastor.

Universidad Nacional del Comahue

Resumen

Las reflexiones que presentamos en este trabajo, surgen a partir del proyecto pedagógico-didáctico que lleva a cabo el equipo que tiene a su cargo la asignatura Didáctica General para el Profesorado de Enseñanza Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

En el mismo intentamos dar cuenta de las modificaciones de nuestra propia práctica realizadas a partir de la innovación curricular efectuada en el citado plan en el año 1993; y explicar cómo las "buenas prácticas" construidas en este marco, siguen aún vigentes más allá de las reformulaciones sugeridas desde el Ministerio en el año 1995, las que modificaron sustancialmente la estructura formal del Plan.

Inserción profesional en los profesados. En búsqueda del reconocimiento de los saberes pedagógicos en la formación docente

Prof.: Marta Ofelia Chaile, Silvia Méndez, Paola del Olmo.

Universidad Nacional de Salta

Resumen

El presente trabajo plantea el tema de la Inserción Laboral de los Profesionales en Ciencias de la Educación en los Profesorados en Ciencias Básicas.

Se efectúa un rápido análisis de los planes de estudio, contextualizándolos en los distintos momentos históricos y líneas epistemológicas que fundamentan la formación del profesorado.

Se acentúa la reflexión en el modelo teórico vigente de la formación docente con marcado acento en el dominio de los contenidos específicos. Se particularizan las dificultades derivadas de la inserción laboral de los pedagogos en la construcción del proceso curricular.

Se elaboran reflexiones sobre una propuesta superadora que permita intentar "el cambio" interpretando que el debate continúa abierto.

La formación docente: entre la teoría y la práctica pedagógica

Prof.: Ana Vogliotti, Viviana Macchiarola.

Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen

Este trabajo muestra una experiencia de formación continua para docentes universitarios realizada en el segundo semestre de 1996 en la U.N.R.C.. La primera parte de la experiencia se centró en la comprensión y el análisis de la propia práctica; la segunda, en la elaboración de propuestas para su modificación.

Reconociendo que en la dimensión teórica de las prácticas educativas se encuentran teorías, conocimientos, creencias que le otorgan un sentido, para transformar esas prácticas se hace necesario reconocer, revisar, objetivar y desocultar esa teorización desde un posicionamiento crítico que facilite nuevas re-elaboraciones o construcciones superadoras en una búsqueda de mayor coherencia entre las intenciones educativas y las acciones concretas. Estos son los lineamientos que orientaron este proceso de formación docente en el que se intentó facilitar a los participantes una concientización de sus propios "marcos teóricos" para valorarlos críticamente con la intención de realizar transformaciones, que consideraran necesarias, de sus prácticas educativas universitarias desde la modificación de sus supuestos.

Un relato en la formación de los profesores en Ciencias de la Educación: Estrategias y el Taller IV de la UNSa.

Prof.: Ana de Anquín, Gabriela Soria, Elizabeth Bellavilla y Mario Mendoza.

Universidad Nacional de Salta

Resumen

Con esta ponencia queremos sumarnos al homenaje para María Saleme de Burnichon, quien sin ser nuestra profesora supo compartir con nosotros sus reflexiones en muchas jornadas educativas.

En el prólogo de un libro reciente sobre la didáctica, Saleme de Burnichon pregunta: "¿Por qué la didáctica (...) se desobedece? Teoriza sobre la probabilidad y se parapeta en un orden necesario cercenador. Teme el desorden, como si no fuera el primer motor de un orden lógico, siempre renovado".

Pues bien, el párrafo citado es una digna inspiración para este escrito, en el que intentaremos mostrar fragmentos de nuestras prácticas enseñantes, inspiradas en una didáctica transgresora porque no queremos ser "espectadores de una realidad que pretende deslizarse sin conflictos, en un como sí: como si se enseñara, como si se aprendiera, como si se participara" (Saleme de Burnichon, 1994; p. 17)²².

Estrategias y el Taller IV, en el ciclo superior del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNSa., es el espacio curricular destinado a las prácticas profesionales, actividades que suelen desarrollarse en otras carreras, dentro de las cátedras de Metodologías y/o Prácticas de la Enseñanza.

Espacio de sentidos posibles que interroga la subjetividad de cada uno más allá de los roles

²² Para María un último mensaje: nos complace transitar contigo estos "años densos hacia el siglo XXI", tratando de "fundar una utopía sobre la necesidad y el deseo de defender la vida" (Saleme de Burnichon, 1994).

establecidos, en el Taller IV y en Estrategias, no preparamos para una función sino para participar responsablemente de una institución social: la educación. Esta pre-para-(ac)ción implica reflexionar sobre algunas objetivaciones manifiestas y sus casi correspondientes estructuraciones subjetivas, ancladas por la fuerza del no-reconocimiento.

La Residencia en la formación docente. Un tiempo y espacio de interacción para la profesionalización. Proyecto D.A.R.

Prof.: Alicia Devalle de Rendo.
Universidad de Buenos Aires

Resumen

Cuando los docentes trabajan en interacción, cada uno desde el rol que desempeña, favorecen su profesionalización. Este es el eje de trabajo del Proyecto D.A.R., Docentes Acompañados por Residentes, que más que siglas, ya es un compromiso entre los que lo protagonizan. Es un proyecto de gestión entre instituciones educativas: las de formación de maestros y las propias escuelas, donde se realiza la residencia para la acreditación del título. Este proyecto muestra la importancia y el valor de trabajar con estrategias que tengan en cuenta los recursos humanos y materiales existentes en el momento de la residencia. Dichas estrategias deberán posibilitar un aprovechamiento racional de los recursos.

La problemática de la residencia en la formación inicial de docentes. El caso de los residentes de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba.

Prof.: Gloria E. Edelstein; Celia Salit; Isabel García; Gabriela Domjan; Fabiana Peralta.
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Este trabajo pretende dar cuenta del desarrollo de la primera etapa de la investigación llevada a cabo por el equipo docente del área de Ciencias de la Educación de la Cátedra Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza de la U.N.C. El interés por indagar en profundidad la problemática de la Residencia está relacionado con el escaso desarrollo de investigación sobre el tema. Si bien los programas de investigación que abordan la temática de la formación de docentes ocupan hoy un espacio significativo tanto en el país como en el extranjero, no ocurre lo mismo con las residencias, a pesar del impacto que tienen en relación a las propuestas de formación y a su lugar de "rito iniciático" en la identidad profesional. La complejidad del proceso genera una fuerte movilización en los residentes en tanto sujetos que desde diversas trayectorias se enfrentan con diferentes intencionalidades, demandas y requerimientos. De ahí que la Residencia -vivienda en general como instancia clave, probatoria de la posibilidad real y efectiva de "ser docente" y que por tanto tensiona la construcción de la identidad profesional- se constituye como etapa singularmente problemática en el marco global de toda propuesta de formación de docentes. Considerar que los sujetos comprenden e interpretan la situación en la que se encuentran y se

comportan de determinada manera según las representaciones que poseen y que configuran acerca de la misma, nos lleva a la necesidad de indagar acerca de las representaciones de los sujetos involucrados en el proceso de Residencia. En este sentido el presente proyecto se centrará en las representaciones de los propios residentes acerca del proceso de formación docente, como alternativa para indagar la problemática que la constituye.

Identidad-alteridad en la práctica profesional. Una experiencia de pasantía

Prof.: Adela Coria, Gabriela Sabulsky.
Pasantes: Nancy Castellano, Paola C. Roldán, María Helena Saddi.
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

El presente trabajo articula dos miradas sobre la práctica de pasantías, en tanto espacio de construcción de la identidad profesional del pedagogo: desde el equipo pedagógico del Departamento de Educación a Distancia y desde la perspectiva del pasante. La experiencia de pasantía que tomamos como objeto de análisis, se desarrolla en el Departamento de Educación a Distancia de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba. Nos parece interesante destacar que el planteo inicial del trabajo refería a la constitución de la identidad del pedagogo en relación con otro campo, con una lógica disciplinar, conceptual y laboral diferente. Lo que en un comienzo guiara nuestra intencionalidad luego, durante el desarrollo, se fue orientando hacia una indispensable mirada hacia el propio campo. Reflexionar sobre la construcción de la identidad del pedagogo en un espacio de formación, la pasantía, constituye una opción metodológica que se articula teóricamente desde los aportes del Socioanálisis de Pierre Bourdieu y de la Antropología reflexiva de Marc Augé.

Una propuesta alternativa de capacitación docente

Prof.: Alicia Devalle de Rendo y Viviana Vega.
Universidad de Buenos Aires

Resumen

Esta propuesta de Capacitación Docente está fundamentada desde una dimensión teórica como práctica. La perspectiva teórica tanto desde la bibliografía como desde la investigación, realizada durante 1994-96, ha posibilitado generar un diseño metodológico de CD. Por otra parte queremos destacar que esta alternativa de CD ha sido "probada" de manera asistemática con una evaluación muy positiva que permitió a su vez, enriquecer el diseño original.

Condiciones del Dispositivo de Capacitación Docente.

1. Supone un enfoque diacrónico.
2. Consideramos necesaria la *participación de todos los actores comprometidos con este proceso* (alumnos, docentes, directivos capacitador).

3. Un referente institucionalmente reconocido es *el diseño curricular* que deberá "contextualizarse".

4. Es fundamental la *explicitación de un contrato escrito*

5. En este esquema se piensa *el rol del capacitador* incluido en la escena escolar.

6. Este modelo de capacitación contempla tanto la evaluación de producto (pre-test y post-test), como la de procesos (evaluación formativa), que permitirá al capacitador el seguimiento del docente a fin de rectificar o reorientar su intervención metodológica.

7. En este esquema se registran *tres espacios*:

- para el docente con sus alumnos y el capacitador, y eventualmente algunos colegas;
- para los docentes entre sí con el capacitador;
- para el grupo de capacitadores.

Una experiencia de investigación en la Universidad Nacional de Salta. Triangulando la evaluación en la formación docente continua

Prof.: Marcela Arocena Gómez, Rosa Evelia Guantay.

Universidad Nacional de Salta

Resumen

En este trabajo trataremos de comunicar parte del proceso y de los resultados de nuestra participación en una experiencia de investigación. Esta participación consistió en la observación y análisis externos a los fines de cumplimentar los propósitos de una triangulación en la evaluación del proceso formativo de maestros rurales (de valles andinos de la provincia de Salta), investigadores y estudiantes de Ciencias de la Educación; participantes del proyecto Docencia, Instituciones y Cultura Ambiental; de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSA. N° 361/93).

El proyecto consistió en analizar los informes escritos por los participantes sobre lo actuado en cada Seminario, Taller o Encuentro Zonal. Con el propósito de comunicarnos con la memoria, el pensamiento y la acción de los maestros, para reflexionar sobre sus reflexiones en el proceso formativo.

El abordaje de esta lectura se hace como un acto transaccional (Dubois, 1985) en el que las reflexiones-evaluaciones de los maestros se dialectizan con nuestra propia reflexión-evaluación de las aproximaciones a las definiciones de las prácticas escolares en escuelas rurales. Revisar nuestra propia experiencia de comunicación con la palabra de los maestros/as, hoy permite referirnos a sus logros, sus sueños, y sus necesidades concretas en lo referente a la formación docente continua y en forma indirecta a algunas estrategias viables gestionadas desde el proyecto que se tradujeron en un crecimiento personal y profesional de estudiantes, maestros, profesores e investigadores.

Representaciones docentes sobre la capacitación. La capacitación docente: ¿un concepto unívoco?

Prof.: Alicia Devalle de Rendo y Viviana Vega.

Universidad de Buenos Aires

Resumen

En este artículo se presentará el desarrollo de un taller para docentes, el cual tomó como eje de trabajo las representaciones sobre la Capacitación Docente (CD).

En los distintos discursos de los actores docentes y de la comunidad en general el significante CD remite a diversos significados a veces convergentes, sinónimos, y otras tal vez, opuestos.

Creemos que a la hora de implementar dispositivos de CD será pues, requisito "despejar" las diferentes variables o atravesamientos involucrados en dicho término. A veces, esto es tomado como "las expectativas" en relación al curso a dictar. Pero aludimos aquí a algo anterior o previo al contenido a trabajar.

Estas diferentes dimensiones del concepto de CD no pretenden ser excluyentes ni exhaustivas, pero sin lugar a dudas, se enfatizan unas sobre otras en las diversas definiciones que circulan.

I. La CD como actualización, información

II. La CD para lograr puntaje, ascenso, acreditación

III. La CD como "slogans" en relación a la calidad de la educación

IV. La CD como herramienta para mejorar la práctica

V. La CD como forma de contención y/o el enriquecimiento personal.

Esta dispersión en la representación de la concepción de la CD, ¿desvirtúa sus propósitos?

Creemos que es una cuestión abierta, compleja que amerita continuar generando otros espacios de debate para construir una representación de CD más consensuada.

COMISIÓN 3

Formación de Pedagogos, Políticas Académicas y Políticas Educativas

***Coordinación General:
Prof. Estela Miranda***

Coordinadores – Observadores – Secretarios:

***Profesores:
Nora Lamfri, Silvia Kravetz, Enrique Bambossi, Silvia Roitenburd***

“Los trabajos del Pedagogo”. (De la profesión escindida y de aquellas épocas en que los valores guiaban las prácticas)

Prof.: Susana Celman.
Universidad Nacional de Entre Ríos

Resumen

En este trabajo se intenta reflexionar sobre las determinaciones que actúan sobre la formación del pedagogo desde los mecanismos administrativo - burocráticos mediante los cuales se implementan las políticas educativas.

Analiza brevemente el tipo de prácticas que comienzan a “naturalizarse” en las instituciones educativas en general y en particular en muchas de las Universidades públicas argentinas y desde allí, la configuración de requerimientos y solicitudes hacia un tipo de pedagogo, cuyo perfil parece diferenciarse significativamente del que pretenden formar las Facultades de Ciencias de la Educación.

Maestros y discurso democratizador: significación del trabajo docente en contextos de reforma educativa

Prof.: Graciela Funes, Teresita Moreno, Mónica Katz.
Universidad Nacional del Comahue

Resumen

En el contexto de la actual reforma educativa nacional y provincial emerge una crisis caracterizada por la redefinición de las identidades fundamentales con que los maestros proyectan y valoran su labor, la función social y educativa que le asignan a la misma y, en consecuencia, la resignificación de la trama política del trabajo docente. Diversas instancias de participación constituyen ámbitos colectivos normatizados por la institución escolar para el diseño de propuestas educativas. Es en este sentido en el que debe contextualizarse el proyecto “La reforma educativa y la significación del trabajo docente hacia el fin del milenio. Un estudio interdisciplinario en el contexto provincial de Neuquén” que se realiza en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

De este proyecto macro se desprende el subproyecto el discurso democratizador de los maestros protagonistas del Plan Educativo Provincial (P.E.P) y su incidencia actual en la significación del trabajo docente sobre el cual versa la presente ponencia.

Este proyecto se inicia a mediados de 1996 y está todavía en desarrollo; sin embargo, consideramos que es posible comunicar y compartir -en forma provisoria- algunas de las conclusiones.

Nuestro trabajo indagatorio se centra en conocer cómo significan los maestros protagonistas del P.E.P su discurso democratizador en el marco de la actual reforma educativa.

La constitución histórica de los docentes universitarios o el espejo que construimos para identificarnos

Prof.: Virginia Pérez.
Universidad Nacional del Comahue

Resumen

"...eidolon es tanto imagen como espectro, y el espejo nos devuelve nuestra imagen deformada, que nosotros mismos, la otra noche, confundimos con un espectro". Eco, U. El nombre de la rosa, p. 303.

Nuestra contemporaneidad nos desafía a hallar senderos por donde reconstruir la identidad de los docentes universitarios. Esta tarea es al tiempo, una tarea investigativa y constitutiva del ser docente. Los rasgos históricos trazan con alguna nitidez los caminos posibles y es por ello el guante que tomamos en el presente desafío.

Desde la constitución de la universidad, como institución educativa y formadora de profesionales y académicos hasta nuestros días, las categorizaciones que *dicen* de los docentes, se han convertido en el espejo en que nos reflejamos. Esas categorías son, al tiempo, terreno de la investigación de las disciplinas que constituyen la formación de los docentes. Por tanto aparece un entramado constitutivo de los saberes y representaciones del mismo en los docentes que son polisémicos y constitutivos de las discusiones actuales.

El recorrido propuesto trata de tensar las preocupaciones actuales con las determinaciones de los contextos históricos de la modernidad, como atmósferas a recorrer y reconocer. Un delgado hilo que se convierte en un posible eje de análisis de las representaciones y hábitos del docente universitario a través de su historicidad. Como un posible espejo donde reflejamos y constituirmos en formadores de los futuros docentes.

La constitución del docente universitario. Aportes desde el análisis de la normativa vigente en la Universidad Nacional del Comahue

Prof.: Marcela Ickowicz, María Josefa Rasetto.
Universidad Nacional del Comahue

Resumen

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación que se encuentra en su etapa inicial y que se propone "Generar conocimiento en torno a los procesos constitutivos del modo de ser docente universitario en la Universidad Nacional del Comahue".

En esta instancia pretendemos compartir algunas reflexiones acerca de los procesos de constitución del docente universitario desde el análisis de la normativa vigente. Seleccionamos aquellas disposiciones que regulan la práctica docente y establecen las obligaciones que se deben cumplir en el ámbito de la universidad.

Partimos de considerar al proceso de formación docente como un campo problemático donde se entrecruzan múltiples dimensiones; una de ellas, la reglamentación o normativa, instituye prácticas específicas al prescribir el deber ser del docente universitario, y ubica la tensión en la relación control - autonomía.

La comprensión de esta aparente antinomia nos introduce en el análisis teórico acerca de las racionalidades que sustentan cada categoría de esta relación.

Otra de las dimensiones a abordar se vincula con los orígenes de la universidad como institución formadora y portadora del mito "el que sabe, sabe enseñar".

Tomamos como material empírico básico las ordenanzas vigentes cuyo contenido importa al objeto de estudio, y están referidas a la instalación de la carrera docente en la UN del Comahue.

La Investigación por el docente y el programa de incentivos

Prof.: Olga Haidée Lobos, María Cristina Guerrero.
Universidad Nacional de San Juan

Resumen

La investigación por el docente ha suscitado en los últimos años un candente debate en los ámbitos educativos, particularmente en la universidad. El eje que centraliza la discusión es la pertinencia o no de la investigación por parte de los educadores profesionales. Se plantea si le compete al docente investigar, si es compatible la función de enseñar con la de investigar, si está capacitado para tal actividad, etc., etc. Las posiciones respecto de esta polémica, son diversas y van desde quienes sostienen la diferenciación de los roles de investigador y de docente, hasta quienes consideran que el docente puede y debe investigar, ya que el campo educativo le es propio, pasando por el planteo de que estas funciones son compatibles y complementarias, en el que nos ubicamos.

Una manera de pensar la formación en investigación. Consideraciones sobre el trabajo de licenciatura

Prof.: Olga S. Avila, Teresa Bosio, Elisa Cragolino, Alicia Lescano, Mónica Uanini.
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

En el devenir de nuestra labor académica, periódicamente nos encontramos con el desconcierto, la búsqueda y la confusión de alumnos que intentan producir sus trabajos finales de licenciatura, invirtiendo en ello más tiempo y esfuerzo de los previstos. Esta situación parece remitir al interjuego de una diversidad de factores que, de diferentes formas y con variada intensidad, se entretujan para provocar un recorrido cuya sinuosidad parece constituirse en una condición ineludible.

Sabemos que la enseñanza y el aprendizaje de la investigación son tareas que presentan dificultades de distintos órdenes. Algunas de ellas son viejas conocidas nuestras; baste mencionar las constricciones de la escolarización y los academicismos que las universidades imponen como escenarios de producción.

Además, los obstáculos y las complejidades aumentan en contextos de crisis y cambios como los actuales, cuando surgen nuevas problemáticas que tensan los paradigmas. Esto a su vez sucede en el medio universitario, en el cual la "integración entre docencia e investigación" aparece como "necesidad" y "urgencia".

Considerando que no todos nuestros tesisistas elegirán el oficio de investigador como futuro profesional, cobran especial relevancia la reflexión acerca de los sentidos y los modos de producir su trabajo de licenciatura y la elaboración de propuestas que le ayuden a concretarlo.

Asumimos que esta situación merece ser atendida. Por esta razón, les acercamos, a través de esta ponencia, algunas consideraciones desarrolladas por un grupo de investigadores del Área de Educación del Centro de Investigaciones de esta Facultad. Tales consideraciones parten del reconocimiento de la situación por la que atraviesan alumnos avanzados y egresados de la Escuela de Ciencias de la Educación cuando intentan iniciar su trabajo de tesis. Para concluir, realizamos una serie de propuestas que, entendemos, podrían facilitar el camino de la formación en investigación.

Las políticas y la legislación vigentes en Educación Superior, para la docencia y la investigación

Prof.: María Cristina Guerrero, Olga Haidée Lobos.
Universidad Nacional de San Juan

Resumen

Durante mucho tiempo lamentamos la falta de políticas y reglas de juego claras en este campo, tanto en el orden nacional, como al interior de la institución universitaria. Desde hace algunos años la situación se ha revertido y los docentes nos encontramos ante una profusión de directivas externas e internas que, si bien estábamos necesitando, generan bastante inquietud y preocupación, dada la variedad de situaciones laborales y las características de la historia académica de cada uno. Esto sin contar que dichas políticas y normativas resultan muchas veces poco claras, cuando no decididamente contradictorias.

Brevemente intentaremos plantear un panorama en este sentido, a fin de que sirva de base de discusión y reflexión sobre el tema de la investigación por el docente y más específicamente de la investigación de cátedra.

La política educativa actual, en el ámbito nacional y provincial, tanto para el nivel universitario, como para el superior no universitario, viene insistiendo -al menos en el discurso- sobre la idea del docente-investigador, o la investigación como una función más del docente, y la necesidad de formación en ese sentido.

Políticas educativas - Políticas de capacitación. La formación docente como objeto de conocimiento

Prof.: Ana María Vázquez Luc.
Universidad Nacional de Jujuy

Resumen

Este trabajo pretende realizar un análisis, a partir de la tarea de investigación realizada durante el año 1996, la que nos permitió detectar las preocupaciones más urgentes en la problemática de capacitación docente. A lo largo de nuestro accionar hemos observado que modificar las prácticas pedagógicas requiere atender a:

-Que el perfeccionamiento docente no es una *herramienta, un medio de la política educativa* y que los sujetos no son *medios del perfeccionamiento*.

-Que esta concepción de la planificación proviene de la *planificación y de la economía* como sistemas conceptuales.

-Construir el perfeccionamiento docente, es disponer de una *conceptualización* desde la cual se lo pueda deslindar de la visión como un mero instrumento.

-Que el perfeccionamiento *no es una parte de la planificación, ni del curriculum ni de la normativa educativa, ni de las normas laborales*. El perfeccionamiento es una actividad que se realiza en un tiempo y en un espacio determinados, orientados por una *lógica específica*.

-Que cuando se habla de perfeccionamiento, se habla de situaciones de aprendizaje y de enseñanza en relación con sujetos adultos con experiencias en el campo de conocimiento del aprendizaje y la enseñanza. Son sujetos que necesitan enseñar a enseñar y entender el aprender. Por lo tanto no se trata de concebir sus aprendizajes por extensión, de la misma manera que la de sus alumnos, sin considerar que ha habido un cambio de sujeto y que este hecho re-significa los procesos.

De esta manera entendemos que toda tarea de capacitación involucra necesariamente las siguientes variables a tener en cuenta:

- *Tiempo y espacio*
- *Un concepto de aprendizaje*
- *Un rescate positivo de los saberes pedagógicos*
- *Un nuevo rol docente.*

Dime con qué evaluación andas y te diré hacia que universidad caminas

Prof.: Germán Cantero.
Universidad Nacional de Entre Ríos

Resumen

La ponencia analiza los márgenes de las universidades nacionales para avanzar, de manera concertada y solidaria, hacia un enfoque de evaluación institucional alternativo al que se ha comenzado a instalar desde el Estado Evaluador, en el contexto de las políticas y normativas vigentes; en tanto se prosiguen las acciones tendientes a una reorientación jurídica de fondo. Plantea además la contribución que al respecto pueden hacer los profesionales e instituciones de Ciencias de la Educación, difundiendo en el conjunto del sistema universitario las opciones político-ideológicas y teórico-metodológicas que se abren al respecto; profundizando el debate a nivel institucional, y confrontando con los intentos de someter a la discrecionalidad política la autonomía académica de las universidades en relación con sus carreras de formación docente.

El interjuego de la evaluación de la calidad y la pertinencia para la definición de políticas para la Universidad

Prof.: Ana María Navarro de Gottifredi, María Teresa Alvarez de Figueroa, Alicia Susana Saravia.

Universidad Nacional de Salta

Resumen

Numerosos son los cambios que se han producido en los últimos años en la Universidad, derivados, por un lado, de las políticas nacionales que impactan en ella y vinculados, por otro lado, a los cambios producidos por la modernización social en términos de globalización, predominio de los mecanismos de mercado, de concentración del poder político y económico, de aceleración de los procesos de producción y circulación de la información y del conocimiento y de exclusión de un número cada vez mayor de grupos sociales.

Con respecto al aspecto relacionado a las políticas del gobierno nacional, la Universidad está respondiendo de diversas maneras. En algunos casos se observa la aceptación de las mismas, con mayor o menor grado de adhesión a ellas, pero en otros, se llega hasta el rechazo fundamentado, con diferente grado de logro.

El tema que nos convoca está relacionado a una de esas políticas: la de evaluación de calidad que a nuestro juicio debería ir acompañada de la valoración de la vinculación Universidad-Sociedad, es decir el nivel de "pertinencia" de la misma.

Dos niveles en diálogo

Prof.: Beatriz Guerci de Siufi, Rosa Pérez del Viso de Palou.

Universidad Nacional de Jujuy

Resumen

Insertamos nuestra ponencia en el lugar de las propuestas integradoras dentro de los diseños curriculares, porque la misma implica una doble articulación. Por una parte, del Plan de Estudios del Profesorado de Filosofía, Pedagogía y Psicología del Instituto de Enseñanza Superior Dr. José Eugenio Tello (No Universitario), con un Ciclo Superior de Licenciatura en Filosofía a implementarse en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy.

Por otra parte, y al interior de esta misma Facultad, del Plan de estudios de la Carrera Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación con el citado Ciclo Superior de Lic. en Filosofía. La articulación señalada en primer término, ha sido posible en el contexto de la decisión política del Ministerio de Educación de la Nación, de dar un paso más a fin de poner en vigencia los Principios Generales (Título II) de la Ley Federal de Educación a través del Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorados. Ella representa para los Profesores de Filosofía del contexto jujeño, la posibilidad de concreción de una vieja demanda socioeducativa.

Esta larga historia de marchas y contramarchas se remonta al año 1989, momento en el que los egresados del citado Profesorado, entonces de jurisdicción nacional, solicitan a la Facultad se analice la posibilidad de reconversión de sus títulos. A pesar de la coincidencia respecto de ese pedido por parte de los Profesores de nuestra área de Filosofía, los obstáculos no cesaron y

terminaron dilatando las acciones.

Al aparecer en 1993 un marco legal pertinente, que no sólo posibilita su encuadre como articulación de la Educación Superior Universitaria con la No Universitaria sino que la promueve, los Profesores de Filosofía egresados del citado Instituto, actualizan sus demandas, iniciando el Expte. F.H.800-007/94 en la Universidad de Jujuy. Posteriores reiteraciones tuvieron lugar en 1995 y 1996.

Educar ciudadanos críticos. Educar para adquirir una actitud crítica: ¿discurso progresista?, ¿doble discurso? ... El fantasma del Barón de Lampedusa. Un aporte al debate sobre los contenidos de Formación Social

Prof.: Gerardo Bianchetti.

Universidad Nacional de Salta

Resumen

Este trabajo, es una primera aproximación a una problemática que consideramos importante para definir algunos conceptos utilizados en el discurso político-educativo actual, en relación con las funciones sociales de la educación.

La falta de explicitación o definición por parte de los funcionarios políticos del área, de los contextos teóricos en los cuales se posicionan, confunde los términos del debate instalado en la sociedad a partir de la Ley Federal de Educación.

Las afirmaciones en el discurso oficial, sobre la necesidad de que la escuela favorezca la formación de capacidades críticas para desempeñarse en la sociedad, es en cierto sentido contradictoria, con las conductas promovidas o esperadas, de las personas involucradas o afectadas por los cambios producidos, como consecuencia de la aplicación de políticas destinadas a la redefinición de las funciones del Estado.

Pretendemos aportar interrogantes y esbozos de respuestas que ayuden a situar ciertos términos utilizados en la discusión, destacando algunas particularidades de los modelos sociales, desde los cuales consideramos, que se elabora el discurso.

DE CIERRES Y APERTURAS

El Encuentro constituyó un espacio de análisis pormenorizado de problemas de muy diversas características, en función de los ejes de debate planteados.

Las conclusiones de las Comisiones expuestas en la instancia de cierre fueron elaboradas con base en el trabajo sobre las ponencias de los participantes. Entre las cuestiones centrales, se destacaron:

- Problemas relativos al campo disciplinario y esfuerzos sostenidos en el plano epistemológico y político en orden a revalorizar su especificidad;
- La problemática del lugar de teoría y práctica en la construcción del campo cuestionándose la dificultad para promover una lectura crítica y situada de dicha relación en diferentes ámbitos de las prácticas pedagógicas;
- Problemas inherentes a la diversificación en el plano de las prácticas profesionales, la ampliación de áreas y ámbitos de inserción laboral. Se destacó la complejidad del lugar del pedagogo en ámbitos no pedagógicos, su confrontación con otras prácticas profesionales y sus lógicas específicas, discusiones sobre el reconocimiento profesional. Se planteó la necesidad de búsqueda de nuevos mecanismos para promover una inserción temprana en dichos espacios del campo laboral (p.ej.: pasantías);
- Se plantea la necesidad de asumir el lugar de compromiso de los Pedagogos con propuestas democratizadoras y no exclusoras en el plano social y cultural; específicamente en el campo educativo, el valor de las apuestas pedagógicas en tiempos de fuerte conflictividad de los actores sociales que en él participan por efecto de la profunda crisis socio-económica del modelo vigente y en el marco de la conflictividad propia de la reforma del sistema;
- La necesidad de repensar la formación de pedagogos atendiendo a las fuertes variaciones disciplinarias y contextuales aludidas, reconociendo prácticas profesionales emergentes como horizonte de formación;
- La cuestión de la formación docente en distintos campos disciplinarios se destacó como una demanda que conlleva la confrontación de saberes pedagógicos y la adecuación de estos en el marco de un debate complejo.
- Necesidades de la formación docente en el marco universitario habida cuenta de las dificultades que estas instituciones encuentran en atender a la masividad y calidad de los aprendizajes de los estudiantes;
- Se define la urgencia y preocupación de pensar la articulación entre las Universidades y los contextos de formación docente;
- Se enfatizó la necesidad de encarar las transformaciones o reajustes curriculares que sean necesarias a fin de efectivizar las propuestas que reiteradamente se formulan y avanzar respondiendo a las interpelaciones que desde las prácticas concretas afronta la formación de grado.

Tal como fuera previsto y comunicado a las Unidades Académicas se realizó una reunión de autoridades y representantes el 16-05-97 en el marco del "XIII ENCUENTRO DE FACULTADES, DEPARTAMENTOS, ESCUELAS, CARRERAS E INSTITUTOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE UNIVERSIDADES NACIONALES".

En esa oportunidad se planteó la necesidad de comunicar experiencias en torno a los nuevos requerimientos emergentes de la necesaria articulación con las instituciones terciarias no universitarias así como otros emprendimientos referidos a reformulaciones de planes de estudios,

post grados, etc.

Los representantes expusieron avances de acciones iniciadas, con diversos grados de desarrollo según las características de las jurisdicciones provinciales, las de las Escuelas o Departamentos y su relación con las políticas rectorales y los problemas internos por los que se atraviesa.

Se abordaron los siguientes temas:

- Posibilidades de reconocimiento a carreras terciarias.
- Licenciaturas extraordinarias.
- Requerimientos planteados por Ministerio de Educación de la Nación.
- Problemas de financiamiento.
- Diversas modalidades de articulación según funcionamiento de los CEPRES.
- Diferentes ofertas de titulación a terciarios.
- Reconocimiento de la capacitación realizada en CIRCUITO E DE RFFDC.
- Proyectos de Maestrías en Docencia Universitaria.
- Necesidad de articulación de Maestrías.
- Necesidad de avanzar en criterios compartidos para proyectos de autoevaluación.
- Preocupación por la pérdida de capacidad de convocatoria de los últimos Encuentros y por la escasa representación institucional en ellos.

Ante el cúmulo de cuestiones urgentes cuyo tratamiento compromete decisiones políticas y académicas, se observa la necesidad de restituir espacios de trabajo periódico entre representantes de las diferentes unidades.

Por ello se resuelve:

- Mantener espacios de encuentro nacionales cada dos años. En este sentido, Entre Ríos y Tucumán ofrecen ser sede del próximo Encuentro.
- Inaugurar instancias de trabajo con mayor periodicidad a fin de generar espacios de articulación y acuerdo entre Facultades cuya función consista en desarrollar un plan orientador de acompañamiento a fin de evitar acciones reactivas ante la urgencia.
- Propiciar una reunión de estas características antes de Julio con sede en La Plata o Buenos Aires por la facilidad de acceso para los representantes del interior.
- Solicitar información a la Asociación de Unidades Académicas de Ciencias de la Educación sobre el estado de situación por la que atraviesa el organismo en aspectos jurídicos y organizativos, así como una síntesis histórica de los Encuentros, temáticas abordadas, necesidades, etc.
- Todos los representantes coincidieron en la necesidad de contar con una asociación representativa que agrupe y constituya un espacio de debate y contención, ante las difíciles situaciones por las que se atraviesa, efecto de la vertiginosa marcha de la implementación de políticas educativas provinciales y nacionales.
- Impulsar una asociación cuyas características político-gremiales favorezcan una amplia convocatoria e incorporación de Unidades Académicas.

El XIV Encuentro se perfila desde estas y muchas otras preocupaciones.

Saludamos como Institución organizadora el éxito alcanzado por el amplio nivel de participación y discusión que supimos construir.

Saludamos la voluntad sostenida en la consolidación de una mirada crítica en el campo educativo anclada en la recuperación de nuestras mejores historias.

Nómina de Representantes de Unidades Académicas Asistentes al "XIII Encuentro de Facultades, Carreras, Escuelas e Instituciones de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales"

- ❖ Profesora Susana Montaldo
Directora del Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Tucumán
- ❖ Profesora Rosa Pérez del Viso de Palou
Directora del Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Jujuy
- ❖ Profesora Leonor Bella de Paz
Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades y Artes
Universidad Nacional de Rosario
- ❖ Profesora Silvia Nicoletti de Arévalo
Directora del Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Río Cuarto
- ❖ Profesora María Teresa Sirvent
Representante del Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de Buenos Aires
- ❖ Profesor Germán E. Arias
Decano de la Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis
- ❖ Profesor Germán Cantero
Representante de la Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de Entre Ríos
- ❖ Profesora Miriam Aparicio de Santander
Directora del Instituto de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo
- ❖ Profesor Edmundo Mario Camaly
Secretario Académico

Universidad Nacional de Luján

- ❖ Profesora Ana Candreva
Directora de la Carrera de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata
- ❖ Profesora Nelly Filippa
Departamento de Filosofía, Humanidades y Artes
Universidad Nacional de San Juan
- ❖ Profesor Héctor Mugas
Director del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de San Juan
- ❖ Profesora Marta Y. Aguirre
Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional del Nordeste
- ❖ Profesora Marcela Sosa
Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba
- ❖ Profesora Adela Coria
Vice Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba
- ❖ Profesora Ana María Navarro de Gottifredi
Coordinadora de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Salta
- ❖ Profesora Ana María Malet
Departamento de Humanidades-Área de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional del Sur

Auspicios y Adhesiones

Transcripción textual

Universidad Nacional
de
Córdoba
República Argentina

Expte. 21-97-16017

VISTAS las presentes actuaciones en las que el H. Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Humanidades a través de su Resolución N° 30/97, solicita a este H. cuerpo se otorgue el auspicio de esta Universidad al "XIII ENCUENTRO DE FACULTADES, DEPARTAMENTOS, CARRERAS, ESCUELAS E INSTITUTOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES", organizado por la escuela de Ciencias de la Educación de esa Unidad Académica y a realizarse en esta ciudad los días 15, 16 y 17 de mayo de 1997; teniendo en cuenta lo aconsejado por las comisiones de Vigilancia y Reglamento, y de Enseñanza,

EL H. CONSEJO SUPERIOR DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA

RESUELVE:

ARTICULO 1.- Hacer lugar a lo solicitado por el H.C.D. de la Facultad de Filosofía y Humanidades y, en consecuencia, otorgar el auspicio de esta Universidad al "XIII ENCUENTRO DE FACULTADES, DEPARTAMENTOS, CARRERAS, ESCUELAS E INSTITUTOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES", organizado por la Escuela de Ciencias de la Educación, a realizarse en esta ciudad los días 15, 16 y 17 de mayo de 1997, en el marco del 50 aniversario de la creación de la citada Facultad y para rendir un merecido homenaje a la Prof. MARIA SALEME DE BURNICHON.

ARTICULO 2.- Comuníquese y pase a sus efectos a la Facultad de Filosofía y Humanidades.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL H. CONSEJO SUPERIOR A SEIS DIAS DEL MES DE MAYO DE MIL NOVECIENTOS NOVENTA Y SIETE.

Ing. RICARDO TORASSA
STARICCO
Secretaría General
Universidad Nacional de Córdoba

Prof. Dr. EDUARDO H.

Rector
Universidad Nacional de Córdoba

RESOLUCION N° 110

Secretaría General
Universidad Nacional de Córdoba

CORDOBA, 15 de mayo de 1997

Señora Directora de la
Escuela de Cs. de la Educación
Lic. AGUEDA M. SOSA
PRESENTE

Tengo el agrado de dirigirme a la señora Directora a fin de agradecerle la invitación que me enviara, para asistir al Acto de Apertura del XIII Encuentro de Facultades, Departamentos, Carreras y Escuelas de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales y Homenaje a la Prof. María Saleme de Burnichon, lamentablemente compromisos relacionados con mi actividad en esta Casa, me impiden estar presente, como hubiera sido mi deseo, en ese Encuentro tan importante para el tratamiento de temas relacionados con la educación.

Reiterándole mi agradecimiento, la saludo muy atentamente.

Ing. RICARDO TORASSA
Secretario General
Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Filosofía y Letras
-En el Centenario de su fundación-
Universidad de Buenos Aires

Buenos aires, 10 de febrero de 1997

Señora Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación
Lic. Agueda Marcela sosa
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba
Ciudad Universitaria
Estafeta 32

Con mi mayor consideración:

Me acabo de hacer cargo de la Dirección del Departamento de Ciencias de la Educación y he tomado conocimiento de su nota del 5-12-96 anunciando la propuesta de esa Escuela para el XIII Encuentro de Facultades, Departamentos, Carreras, Escuelas e Institutos de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales.

Desde ya quiero decirle de mi acuerdo con el sentido de especial reconocimiento a María Saleme de Burnichon y de encuentro con los graduados que en la década del 70 tuvieron protagonismo en los procesos vividos y ahora están alejados de esa Casa que Ustedes desean dar a esta Reunión. Cuenten para eso con todo el apoyo de mi parte, porque esas personas justifican la propuesta y porque a ellas me ligan -como a la Universidad de Córdoba y esa Escuela- un respeto especial.

Creo además que la temática es altamente relevante para este momento del país y que sería de gran interés que la Reunión dejara producción escrita de base y de conclusiones. Seguramente tendrán esto previsto, pero si hay alguna sugerencia de mi parte, va en ese sentido.

Pondré en conocimiento de los Profesores su nota y procuraré que nuestro Departamento esté debidamente representado por miembros de los tres claustros.

Sin otro motivo me despido de Usted quedando a la espera de su próxima comunicación.

Prof. Lidia M. Fernández
Directora

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

Buenos Aires, 12 de mayo de 1997

Señora Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación
de la Universidad Nacional de Córdoba

Prof. Agueda Marcela Sosa
S.D.

Con mayor estima:

Me dirijo a Usted para comunicarle que la Profesora María Teresa Sirvent, titular de este Departamento, participará en el XIII Encuentro de Escuelas, Facultades y Departamentos de Ciencias de la Educación en calidad de representante de la Dirección de este Departamento.

No me cabe duda que la Profesora Sirvent hará un aporte significativo al Encuentro y podrá exponer ideas y puntos de vista que compartimos hace largos años.

Sin otro motivo, me despido de Usted pidiéndole haga presente mis más cálidos respetos a María Saleme y a los invitados que actualmente trabajan fuera de esa Universidad.

Para Usted mi más sincero deseo de éxito en la organización del Encuentro.

FERNÁNDEZ

Lic. LIDIA

Directora
Dpto. Ciencias de la Educación

Buenos Aires, 7 de Mayo de 1997

Sra. Directora de la
Escuela de Ciencias de la Educación de la
Facultad de Filosofía de la
Universidad Nacional de Córdoba
S/D _____

Mis más sinceras felicitaciones y los mejores deseos para el encuentro. lamentablemente, razones de orden profesional me impiden estar allí junto a ustedes. Pero mi sentimiento tiene dos motivaciones diferentes.

Por una parte entiendo que este encuentro permite jerarquizar el intercambio académico de las escuelas, facultades y departamentos de educación con los aportes de viejas y nuevas generaciones, exiliados, sobrevivientes, y batalladores que se encuentran en esta reunión otorgándole además del rigor y la profundidad en el análisis, un ámbito festivo del que lamento no formar parte.

Pero la pérdida de este espacio no es lo único que siento. Siento no acompañar el homenaje que la comunidad académica cordobesa le brinda a María Saleme.

Los que nos dedicamos al campo de la educación, estudiamos problemáticas políticas, sociales, psicológicas, antropológicas, estudios interdisciplinarios, curriculares y otras yerbas pero por delante, por atrás, y los costados sabemos del papel que los maestros tienen y han tenido en estos análisis. María representa para esta comunidad ese lugar.

Maestra a consultar, maestra a escuchar, maestra de maestros a tomar como ejemplo y a reconocer en cada una de sus preocupaciones. Nos felicitamos por contarla como maestra y nos regocijamos de ser lo suficientemente generosos e inteligentes como para brindarle en cada uno de los espacios en los que nos es posible este homenaje. Elegirla decana, directora del Instituto de Investigaciones, prolongadora de nuestras producciones, coordinadora de paneles, directora de nuestras tesis, jurado de concursos y tantas cosas son parte de los homenajes cotidianos y el reconocimiento permanente de los que fueron sus discípulos en la edad juvenil y de los que la elegimos en nuestra adultez.

Hoy, esta reunión simboliza todas estas cosas y se constituye en un alto para agradecerle todas sus enseñanzas de maestra a lo largo de sus años.

Muchas gracias.

Edith Litwin

14-05-97

160

Sres.
Comisión Homenaje a María Saleme
Facultad de F. y Letras
Escuela de Ciencias de la Educación
Córdoba

No puedo asistir al homenaje a nuestra querida María Saleme, pese a mi fuerte propósito. Estoy varado en Rosario.

Le envío, por vuestro intermedio, un fuerte abrazo y los augurios de un "feliz y próspero inicio en la docencia" como decíamos ayer. Creo que fue una excelente idea de los cordobeses homenajearla de ese modo.

Seguro que estará allí lo más granado de lo que te dije, venidos de la rosa de los vientos. Si no hubiesen podido llegar, estoy que igual que yo, revolotean por la sala diciendo: Ea! Ea! María, que se sienta pero que no se vea.

Así eres tú silenciosa y queda. Un fuerte abrazo del Director del Instituto de Investigaciones en C. de la Educación/UBA, y su personal (en comillas).

Ovide Menin

161

Buenos Aires, 14 de mayo de 1997

Sra. Directora
Escuela de Ciencias de la Educación
Lic. Agueda M. Sosa

De mi consideración:

Me dirijo a Ud. con el objeto de hacerle llegar nuestra adhesión al merecido homenaje que se hace a María Saleme de Burnichon en el marco del XIII Encuentro Nacional de Facultades, Departamentos, Escuelas e Institutos de Ciencias de la Educación.

Queremos compartir este justo reconocimiento a una colega que trabajó y trabaja permanentemente por una educación y una sociedad justas.

Reciba un atento saludo de

Silvia Brusilovsky
Directora
Revista Arg. de Educación

Buenos Aires, 15 de mayo de 1997.-

Prof. María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba

Tengo el honor de sumarme con afecto, profundo respeto al homenaje que hoy se le hace en el marco del Encuentro de facultades, Escuelas e Institutos de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales.

Desde el campo pedagógico las prácticas profesionales y la política de la educación, justamente, su nombre y su trayectoria, como síntesis de conocimiento científico y fortaleza moral, constituyen el marco más apropiado para la formación y mantenimiento de la identidad docente.

Reciba un fuerte abrazo de

Alicia Bertoni

El Bolsón, Río Negro, mayo 2 de 1997

A la Sra. Directora de la Escuela de Cs. de la Educación
Fac. de Filosofía y Humanidades
Universidad Nac. de Córdoba
Lic. Marcela Agueda Sosa

De mi mayor consideración:

Por la presente expreso el deseo de todos los integrantes del Instituto de Formación Docente de El Bolsón de adherir al homenaje que se realizará en el marco del XIII Encuentro Nacional de Facultades, Departamentos y Escuelas de Ciencias de la Educación a la profesora María Saleme de Burnichon.

Reconocemos en ella una valiosa colaboradora en las tareas de investigación, capacitación y extensión que el Instituto realiza en el campo de la educación rural, que con su presencia nos ha incentivado al trabajo, tanto por su aporte académico como por el ético y profesional, del que su propia vida es testimonio. Para decirlo brevemente y con sencillez, cosa que a veces a los pedagogos nos cuesta mucho trabajo, encontramos en María sabiduría y calidez, encontramos a una verdadera maestra universitaria, en épocas donde abundan los estrellatos fugaces y faltan valores permanentes.

Desde la lejana cordillera patagónica nuestro recuerdo y nuestro agradecimiento para ella, y nuestro aplauso para los organizadores por una iniciativa que los enaltece. Nuestro abrazo fraterno en la distancia.

Alfredo Ferrari
Director
Instituto de Formación Docente
El Bolsón - Río Negro

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN
Facultad de Filosofía y Letras
Instituto Coordinador de Programas de Capacitación

San Miguel de Tucumán, 12 de mayo de 1997.

AL COMITE ORGANIZADOR DEL XIII ENCUENTRO DE
FACULTADES, DEPARTAMENTOS, CARRERAS, ESCUELAS E INSTITUTOS DE
CIENCIAS DE LA EDUCACION DE UNIVERSIDADES NACIONALES

El Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (I.C.P.C.) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, suma su presencia al homenaje a MARIA SALEME de BURNICHON.

Expresa públicamente su admiración a una trayectoria que considera modélica para la formación de pedagogos, no sólo por su reconocido nivel académico, sino, fundamentalmente, por su coherencia y compromiso para desafiar problemas que afectaron y afectan la educación de nuestro país, desde ineludibles ideales democráticos.

Felicita a las autoridades de la Escuela de Ciencias de la Educación por esta iniciativa, que reivindica a través de esta representativa figura, a una generación de colegas que apostó por instaurar una Pedagogía Transformadora.

Sin otro particular, y en nombre de los integrantes de este Instituto, saluda con la más distinguida consideración.

Prof. María Alicia Villagra de Burgos
Directora
Instituto Coordinador de Programas de Capacitación
Facultad de Filosofía y Letras
U.N.T.

Cubierta de fax

Para: ESCUELA DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN
Compañía: UNIVERSIDAD NACIONAL DE
CÓRDOBA

Teléfono:
Fax: 051/33-4073

De: DECANA, PROF. NORMA
ISABEL FUENTES
Compañía: FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS SOCIALES
Teléfono: 097/557318
Fax: 097/557355

Fecha: 14/5/97

El total de páginas
Incluye la cubierta: 1

Comentarios:

Una vida de dedicación y compromiso con la práctica y la reflexión sobre el campo pedagógico, sólo puede ser reconocida con silencio y respeto.

Aunque, por compromisos ineludibles no estaremos presentes en el "encuentro", saludamos la iniciativa y deseamos que el ejemplo de coherencia entre el decir, el pensar y el hacer, estimulen a las nuevas generaciones de educadores, para mantener la vigencia de la "utopía" en tiempos de desconcierto y confusión como los que nos toca transitar.

Asimismo saludamos a la Facultad de Filosofía y Humanidades en su 50° aniversario.

Atentamente.

Prof. y Lic. NORMA ISABEL FUENTES
Decana
Fac. de Humanidades y Cs.
Sociales
U.N.P.SAN JUAN BOSCO

RUEDA

Consejo
Interuniversitario

CIN

Nacional

San Miguel de Tucumán, 12 de mayo de 1997.

AL COMITE ORGANIZADOR DEL XIII ENCUENTRO DE
FACULTADES, DEPARTAMENTOS, CARRERAS, ESCUELAS E INSTITUTOS DE
CIENCIAS DE LA EDUCACION DE UNIVERSIDADES NACIONALES

Los miembros de RUEDA -Red Universitaria de Educación a Distancia Argentina- suman su presencia al homenaje a María Saleme de Burnichon.

Felicitemos a la Escuela de Ciencias de la Educación por la celebración de este merecido acto y nos adherimos a él expresando nuestro reconocimiento a quien, a través de su pensamiento y comprometida actuación en el campo educativo, fue y será referente en la construcción de una identidad profesional del pedagogo fundada en firmes convicciones democráticas.

Sin otro particular, y en nombre de los integrantes de la RUEDA, saluda con la más distinguida consideración.

Prof. MARIA ALICIA VILLAGRA de BURGOS - U.N.T.
COORDINADORA NACIONAL DE LA

RUEDA

97/05/15

LA PLATA B.A

Comité Organizador
Pabellón Francia 1er. P.
Unidad Universitaria
273/Córdoba

Ante imposibilidad de concurrir al Encuentro deseo éxito en las Jornadas.

Profesora Martha Castiñeras-Facultad de Humanidades de La Plata.

Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

Al Decanato
Facultad de Ciencias de la Educación
Córdoba

El Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos expresa su adhesión al merecido Homenaje a quien prestigia esta Casa de Altos Estudios, Dra. María Saleme quien con su vida y con su obra ha testimoniado en forma constante su compromiso por una educación democratizadora y pluralista.

Pionera en Educación de Adultos, su formación científica está a la par de su sensibilidad por los sectores más vulnerables de nuestra sociedad. Sus aportes apuntan a develar el efecto que condiciones adversas como la inseguridad y el desconocimiento, la pobreza, las carencias y la marginalidad, provocan en el sujeto, los grupos y las instituciones educativas.

Su prédica reflexiva ayuda a percibir el horizonte del siglo XXI para América Latina, de forma menos amenazante, apostando a la utopía de una educación respetuosa de las particularidades socioculturales y defensora de la ética como norma de convivencia.

La Dra. Saleme ha sido y es responsable de abrir espacios para la creación, para la reflexión y la toma de conciencia, aún en los períodos históricos de mayor oscuridad y sufrimiento.

En tiempos de depreciación creciente de los lazos sociales, el ejemplo de la Dra. Saleme nos alienta a juntarnos alrededor de proyectos que democratizen el saber y fortalezcan la esperanza crítica, según la mirada de otro grande de la Educación Latinoamericana, Paulo Freire.

Nuestro agradecimiento además a la Dra. Saleme, que con su nivel de excelencia, ha distinguido a los educadores de adultos de Entre Ríos con su participación significativa en instancias de capacitación docente. Nuestro deseo de que continúe iluminando con su pensamiento el panorama educativo.

PARANA, 15 de mayo de 1997
Gobierno de la Provincia de Entre Ríos
Consejo General de Educación
Dirección de Regímenes Especiales
Programa Provincial de Educación de Adultos
sp/

EL COLEGIO DE MÉXICO, A.C.

CAMINO AL AJUSCO N° 20
CODIGO POSTAL 01000
MÉXICO, D.F.

15 de mayo de 1997

Lic. Marcela Sosa
Lic. Adela Coria
Escuela de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Humanidades
Córdoba, ARGENTINA
Fax: (98-54-51) 69 7878

Mis queridas:

Mil gracias por la invitación a estar con todos en este día de celebrar la presencia de María en nuestras vidas. Allá estoy con ustedes enviándoles mis felicitaciones y parabienes por la fuerza de estar presentes en la historia y en el proyecto de la memoria.

Saludos muy amistosos a todos.

Celma Agüero

EL COLEGIO DE MÉXICO, A.C.

CAMINO AL AJUSCO N° 20
CODIGO POSTAL 01000
MÉXICO, D.F.

15 de mayo de 1997

María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades
Escuela de Ciencias de la Educación
Córdoba, ARGENTINA
Fax: (98-54-51) 69 7878

Querida María:

Desde el fondo mismo del afecto, la nostalgia y el entrañable diálogo de vida que siento como presencia y promesa, te mando desde este día del maestro aquí, mis pasos a tu lado.

Un gran abrazo.

Celma Agüero

U.E.P.C.

Salta 138, Teléfonos 222012 - Fax. 259601

Córdoba, abril 9 de 1997

A la
Lic. AGUEDA M. SOSA
Directora Escuela Ciencias de la Educación
S / D

De nuestra consideración:

Habiendo recibido su invitación a participar del homenaje a la Sra. MARÍA S. de BURNICHON, que se realizará en el mes de mayo nos es grato informarle nuestra decisión de participar en el mismo.

Para tal fin, nos ponemos a su entera disposición y a la espera de las indicaciones organizativas que necesiten de nuestra presencia y apoyo.

Cordialmente

Carmen Nebreda
Secr. General Adjunta
U.E.P.C.

Walter Mario Grahovac
Secretario General
U.E.P.C.

CEDILIJ

Centro de Difusión e Investigación
de Literatura Infantil y Juvenil

CEDILIJ adhiere a este merecido homenaje a la Prof. María Burnichon, quien representa un claro referente de idoneidad profesional, calidez humana e inquebrantable voluntad por defender la libertad y la ética. En estos convulsionados tiempos del fin de siglo, valoramos especialmente a quienes, como María, marcan un hito desde la sabiduría y humildad que la caracterizan.

Con el afecto profundo de todo el equipo de CEDILIJ.

Córdoba, 15 de mayo de 1997

Cecilia Bettolli
Directora

ASOCIACIÓN DE EDUCADORES
DE LATINOAMÉRICA Y DEL CARIBE

(A.E.L.A.C.) FILIAL CÓRDOBA (ARGENTINA)

EDUCADORES
POR UN MUNDO

PERS. JURÍDICA N°

1597625

DEAN FUNES 961 C.P. 5000 CÓRDOBA

MEJOR
(ARGENTINA)

Desde AELAC, adherimos con alegría a este homenaje en vida a la maestra de maestros.

Nos hacemos presente, en este reconocimiento bien merecido a María Saleme por tener además, el orgullo de contarla como miembro activo de la Asociación que se conforma al regresar de La Habana, Cuba, en donde compartimos con ella el Congreso Pedagogía '93.

Desde ese momento bregamos conjuntamente en la construcción de una Pedagogía Alternativa para Latinoamérica, desafiando al proyecto político que el neoliberalismo tiene para nuestro continente.

Muchas son las cosas que podemos decir de María...

Pero, creemos, que lo más sustancial, es que junto a ella, comprendimos aquello que dice un Trovador:

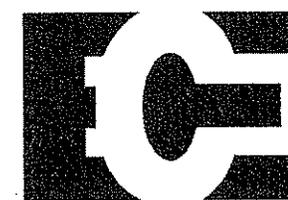
..."La cosa está en las cosas que yo sé y Ud. no sabe,
y en las cosas que Ud. sabe y yo no sé todavía
y en los sueños que nos faltan para realizar
nuestros sueños, que son sueños de canción.
La cosa está en lo improbable
en lo difícil, en lo imposible..."

Es en y desde esta afanosa búsqueda de sueños, en este andar que te decimos María, qué suerte que nos da la vida de poder caminar a tu lado!

AELAC



**UNIVERSIDAD NACIONAL
DE CORDOBA**



**ESCUELA DE CIENCIAS
DE LA EDUCACION**



**FACULTAD DE FILOSOFIA
Y HUMANIDADES**