

EL MAESTRO DEL SIGLO XXI, PROFESIONAL IMPRESINDIBLE E IRREEMPLAZABLE: REFLEXIONES PUNTUALES SOBRE SU FORMACION

Élida Leibovich de Gueventter

Élida Leibovich de Gueventter

Es Profesora de Filosofía y Pedagogía por el Instituto Superior del Profesorado «Joaquín V. González». Como miembro de número de la Academia Nacional de Educación organizó y coordinó las Jornadas Especiales de Reflexión Académica sobre Educación referidas a la formación docente. Ha desarrollado una extensa trayectoria en la enseñanza y la investigación en distintas instituciones educativas oficiales y privadas y se ha especializado en la tarea psicodiagnóstica de orientación profesional. Es autora de numerosos artículos y libros, entre los que se cuenta *Historia para el futuro: Jóvenes en los últimos 25 años*.

¿De dónde provienen los maestros hoy en día, los maestros competentes e innovadores? ¿Dónde se encontrarán los maestros del siglo que viene? De tanto en tanto, nuevos informes nos hablan de una carencia de maestros, a medida que las jubilaciones, los salarios docentes y las nuevas expectativas profesionales de las mujeres amenazan con restringir el número de personas que ingresan en esta actividad (Louis Gerstner, Reinventando la educación; Barcelona: Paidós, 1996)

Los que hemos dedicado gran parte de nuestra actividad profesional a la historia de la educación no podemos dejar de manifestar nuestra sorpresa frente a expresiones reiteradas hoy, tales como «la educación es muy importante», «la educación es un gran desafío para la sociedad del año 2000», «la educación encierra un tesoro» (para no olvidar el informe de Jacques Delors).

Ya sea de una manera manifiesta o encubierta, formal o informalmente, la educación ha sido una variable dependiente e interviniente en los procesos de cambio histórico. Por citar algún ejemplo, pensemos en lo que fueron para, la Europa del siglo XVI los movimientos de la Reforma y de Contrarreforma, apoyados básicamente en el aprendizaje de la lectura a partir de la difusión de la imprenta.

Todo fenómeno de cambio, como de no cambio, ha considerado a la educación como instrumento fundamental. Posiblemente hoy, quizás, nos falten definiciones claras. ¿De qué educación se trata cuando hablamos de educación o es que toda educación es buena? ¿A qué conocimiento se apunta cuando nos referimos a una «sociedad del conocimiento»? Es sumamente importante tener conceptos claros al respecto.

Los cambios profundos y manifiestos de nuestra cultura y civilización actuales - no solo tecnológicos y científicos, sino también institucionales - , surgidos de las modificaciones en los comportamientos humanos, en las relaciones interpersonales, en la imperiosa necesidad de comprender la sobreabundante y caótica información que nos invade, sumados a las necesidades de expresión, comunicación y creatividad, generan una exigencia de conocimiento y educación que ponen en jaque toda desatención al problema. Y, en consecuencia, acucian a las instituciones específicas y a sus agentes, escuelas y educadores, para rever urgentemente sus propuestas.

Ubicada mi preocupación en este tema desde hace bastante tiempo, la formación de los profesionales de la educación me llevó a dedicar a la formación docente mi conferencia de incorporación a esta Academia (Gueventter 1991) y a la preparación de documentos específicos que también la Academia publicó con los títulos «Los que enseñan» y «Conocimiento y educación» (Gueventter 1989b y 1989a) entre otros aportes que he hecho sobre este mal atendido problema de los enseñantes. Por esta razón, no reiteraré mi posición de profunda preocupación y respeto por la actividad de enseñar, que he sustentado siempre y que he tratado de llevar a la práctica en la profesión que elegí: la de ser maestra, fundamentalmente, y la de realizar tareas de investigación directa en la escuela y en el aula, en todos los niveles del sistema.

Hoy disponemos de un material sólidamente estructurado y científicamente fundado, elaborado por especialistas calificados e investigadores serios. Un largo listado, en nuestro medio y fuera de él, sería suficiente para advertir que el tema de la formación de los profesionales de la educación está presente en las cuestiones histórico-sociales que venimos arrastrando desde hace mucho tiempo.

Por una simple cuestión de ejemplificación, desde nuestra historia, recordemos que hace casi treinta años la formación de los maestros en nuestro país pasó del nivel secundario al nivel terciario. Me tocó vivir las polémicas desatadas. En aquel momento, el documento del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE), *Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social*, publicado en 1968, nos daba cuenta del stock de maestros que se iba acumulando por el exceso de graduados de las escuelas normales. En ese momento expresé mi desacuerdo con este concepto:

¿Qué se entiende por *stock* de maestros? El graduado que no se ocupa en la actividad docente busca otro campo de trabajo y difícilmente estará apto para sus funciones cuando se lo solicite. El *stock* se deteriora con el avance de la cultura.

Y agregaba:

¿Quiénes van a seguir este magisterio superior? No se han modificado las pautas económicas y sociales para que se convierta en una carrera de prestigio, factor que gira alrededor de las elecciones en el nivel terciario. Por su duración breve, se convertirá en una de las llamadas «carreras menores». Estas se caracterizan, en el nivel terciario, por una rápida profesionalización y un fácil ingreso al campo laboral. Pero si tanto se habla de falta de campo ocupacional, ¿quién va a elegirla? ¿No será, acaso, posible que en el futuro no tendremos más maestros? (Gueventter 1970).

La formación de los maestros en el nivel terciario, con las características que conocemos, no significó ningún cambio cualitativo y, más bien, acentuó el desprestigio de esta carrera menor en el llamado nivel superior.

En 1969, en medio de las polémicas de las que la prensa escrita se hizo eco, el diario *La Nación* dedicó su formato del rotograbado de los domingos a la educación y solicitó apreciaciones a algunos educadores. Publicó un artículo mío que titulé «La formación del educador en el futuro». Hoy podría escribir exactamente lo mismo, pese a que estamos en ese futuro. Acentué los rasgos de *iniciativa* (mayor autonomía en sus desempeño), *seguridad* (económica y social) y *eficiencia* (profesionalidad) que deberían caracterizar el quehacer del educador; y destacué el avance de los medios masivos de información y la consecuente necesidad de dar significación a la tarea de enseñar (enseñar quiere decir significar), como también rever el quehacer en la escuela, el ámbito privilegiado para el aprendizaje de la participación democrática, la solidaridad y la comunicación cara a cara. Terminaba mi exposición con la expresión tan elocuente de Giles Ferry: «el maestro es un personaje que debe ser inventado de nuevo» (Gueventter 1969).

Mi tesis fue - y es - que la tarea docente es imprescindible para la integración de los aprendices en una sociedad democrática que exige aprender a participar, para una cultura dinámica que exige aprender a recrearla y para una revolución tecnológica que agudiza la necesidad de *humanización* del hombre, siguiendo la expresión de Rollo May (1968): «seremos más humanos, gracias a las máquinas».

Para no repetirme, me apoyo en el documento que considero riquísimo, de Rosa María Torres, pedagoga ecuatoriana, lingüista y periodista, especializada en educación básica. En su trabajo que titula «Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa» (Torres 1996), puntualiza aspectos que considero sustanciales. «El nuevo docente - dice - se halla en el epicentro de la reforma educativa [...] Los maestros son agentes educativos; los textos escolares y la tecnología, son instrumentos educativos [...]

Se requiere una visión estratégica de la formación docente y concebir dicha formación como una estrategia en sí misma.»

Me preocupa hoy, especialmente, la formación inicial de los maestros, aunque descarto la importancia de la formación continua. Y me preocupa, por sobre todo, el reclutamiento de jóvenes que aspiren a ser profesionales de la educación. La falta de atractivo de una carrera menor, de débil significación social, con problemática inserción laboral y retribución económica, desalienta eventuales vocaciones.

Es por esta razón que deseo destacar en esta ocasión que debernos tratar de resolver urgentemente la creación de una nueva carrera (desde ya en el nivel superior) de formación de maestros para esta fundante Educación General Básica de nueve años de duración. Esta educación que pretende dar a las nuevas generaciones una sólida base para su integración en la sociedad, para un futuro exigente e incierto, debe estar a cargo de personas nuevas que, con cabal sentido de la responsabilidad ante la sociedad, se formen en instituciones también nuevas.

Los centros de formación de maestros, debidamente organizados, serían las fuentes de verdaderas reformas educativas. Solamente un planeamiento adecuado y fundado puede establecer las bases de tales organismos. Este tipo de planeamiento exige no solo atender a los aspectos cuantitativos (años de estudio, número de materias, duración de las mismas, etcétera), sino también - y fundamentalmente - a los aspectos cualitativos (especial selección de los contenidos académicos, temáticas que propicien la investigación, diversificación de opciones, formas diferentes de trabajo institucional). Y en esto hago mi especial hincapié.

Los centros de formación de maestros y profesores deben ser centros de experiencias de innovación. Hoy, la descentralización, primer paso de la reforma educativa, es el mayor logro para las iniciativas creadoras, pero la creatividad debe vivirse en los centros de formación.

Deben propiciarse formas de aprendizaje dirigidas por equipos de enseñantes, de modo que el aprendiz pueda vivir la riqueza de temáticas estudiadas desde los diversos puntos de vista que ofrece la formación especializada. Esto obliga a que los profesores de estas escuelas vivan también la experiencia de cátedras compartidas. La presencia de equipos docentes, para cada uno de los temas planteados como problemas en el currículo, exigirá la convivencia de profesionales de la enseñanza de intereses variados.

Tareas de planeamiento concertado y planeamiento compartido permitirán vivenciar y hacer vivir en los futuros docentes la riqueza de las interrelaciones personales, de los conocimientos integrados, de las experiencias convividas y de las investigaciones productivas.

Todo ello exigirá un cambio fundamental en lo que se denomina *tarea escolar* que es lo único que dará vida a la futura escuela. En lugar de pensar la escuela como el lugar más formalizado y rígido del sistema (apreciación que suele hacerse, y de allí su desvalorización), pienso la escuela en sentido amplio, como ámbito que albergue a estudiantes y estudiosos tanto dentro del sistema como fuera de él. La idea básica de escuela, la centro en el concepto de grupos de aprendices que, en función de cierta normatividad que los nuclea (normatividad que puede ser externa al grupo o nacer del grupo mismo), atienden las enseñanzas de los estudiosos para lograr crecimientos específicos según etapas evolutivas, motivaciones y necesidades. Este concepto excesivamente amplio, quizás, intenta adecuarse a los conceptos de educación, también amplios, con los que hoy debemos manejarnos.

Cuando sostengo que la escuela es el espacio privilegiado para la educación, puntualizo un aspecto que considero de sumo valor para el crecimiento de las personas. La educación presencial es, psicológicamente, la experiencia más rica que puede vivir el ser humano. Por una parte, para los aprendices, en la medida en que solo por la comunicación con pares y el contacto multivariado de experiencias compartidas pueden obtener el mínimo de identidad individual requerida para su desenvolvimiento. La comparación en las conductas y la aceptación y rechazo de las normas son generadoras del esquema básico de identidad personal, como ocurre en el ámbito familiar y en todo grupo humano regido por cierto común denominador. Alain Touraine (1997) señala a la escuela como institución fundamental para esta necesidad de afirmación de la identidad personal y dedica en su último libro un capítulo muy sugestivo: «La escuela del sujeto».

Yo planteo mi preocupación, desde hace mucho tiempo, por lo que considero que se ha de convertir en un problema muy serio para las personas: la cada vez mayor convivencia cotidiana con objetos mediáticos distanciará a las personas de vínculos directos para la mejor captación espontánea de los gestos, de la expresión fresca, nacida de la vivencia de un momento de comunicación cara a cara. Insisto mucho en este aspecto de lo humano, que ya hoy se va volviendo problemático: la comprensión de la mirada del otro, fundante muchas veces de la gestación de los vínculos entre las personas. Me preocupa cada vez más la *desvinculación*. La escuela deberá ser el centro del aprendizaje de vínculos (Gueventter 1980).

Decimos todo esto desde los aprendices. Pero a su vez, para el enseñante, la comunicación de sus conocimientos, sus modos de relación, sus motivaciones e intereses, se ven particularmente enriquecidos en la experiencia grupal. Realizar un modelo instruccional, escribir un texto de enseñanza o elaborar un plan de educación a distancia, jamás tiene la dimensión de aprendizaje que puede tener, para un docente, trabajar con alumnos cara a cara. En esta palestra se miden las fuerzas, se aprende la realidad de lo fácil y difícil, lo interesante y lo que no lo es, lo útil e inútil, lo viejo y lo nuevo. Y, fundamentalmente, se aprende la vida democrática.

Si algo define a la democracia, es la participación de las personas en tareas de interés común, es la oportunidad de expresar libremente las ideas, es la facilidad para identificarse en los roles también elegidos libremente, es el ejercicio de la responsabilidad y del compromiso asumido con los otros.

Todo esto no pasa de ser una simple aspiración cuando los hombres no han sido formados para la vida democrática. La democracia no es un molde formal en el que se encajan las acciones. Es una forma de vida, una manera de sentir, un modo de actuar. Mal puede inculcarse desde afuera o aun enseñarse con los mejores recursos didácticos hasta que se repitan sus preceptos de memoria. La democracia debe aprenderse viviéndola y la escuela es el ámbito donde debe ensayarse esa vivencia.

Una actitud abierta y flexible solo es posible a través de la experiencia cotidiana en la escuela, pero en una escuela también abierta. Libertad y responsabilidad, en términos educativos, significan posibilidad de comunicación, de comprensión, de elección, de decisión, de acción y de creación.

Tales conductas pueden ser aprendidas. Cuando esto no ocurre, es la institución escolar la que se va deteriorando en la medida en que los miembros que la constituyen no ven en ella el medio para satisfacer sus necesidades, dando lugar a serias crisis de identidad. «Se infiere que las crisis de identidad que se presentan en nuestra sociedad, guardan íntima relación con las crisis de organizaciones, instituciones y grupos que la integran» (Ruitenbeck, *El individuo y la sociedad*), Por esta convicción, los que enseñan deberán

formarse según la imagen de conductores profundamente democráticos que enseñen a otros a conocer, vivir y defender sus identidades.

Y puesto que no se puede dar lo que no se tiene, el comportamiento saludable del educador estará en gran parte determinado por la manera como haya aprendido a verse a sí mismo y a sus relaciones con los estudiantes, con su saber, con sus colegas y con su misma profesión: cómo satisface sus necesidades de información, expresión, comunicación y creatividad. Solo así, con una actitud autoconsciente de la alta responsabilidad que significa permitir a otros crecer, ampliamente libre, profundamente capacitada, la docencia transmitirá seguridad, iniciativa y eficiencia creadora.

Más allá de decir y sentir que la escuela del siglo XXI deberá asumir un protagonismo central dentro de las instituciones, como ámbito de comunicación y crecimiento de las personas, considero que la tarea de *enseñar* cobrará una especial dimensión para el desenvolvimiento saludable de la sociedad. Y como dice muy bien Lesourne (1993): «de modo que conviene pensar en las medidas que permitirán hacer mañana del oficio de maestro, uno de los más respetados».

Por todo lo dicho, deseo dejar planteadas algunas propuestas concretas para discutir.

Así como a comienzos de este siglo la enseñanza media empieza a ser una gran preocupación y - por iniciativa del ministro de Educación Juan Ramón Fernández y por la resolución del sucesor, el ministro Joaquín Víctor González - se crea el que se denominó, primero, Seminario Pedagógico y, luego, Instituto Nacional del Profesorado Secundario, y que llegó a ser, en su momento y por muchos años, institución pionera para la formación de profesores de enseñanza media - respondiendo de esa manera a las urgencias de la época - , así considero que nuevamente, y desde el poder político que gesta la reforma educacional hoy, debe surgir la iniciativa de creación de lo que denomino simplemente la Escuela Superior de Formación de Maestros. Considero imprescindible usar terminologías claras y conocidas: escuela y maestro.

Tal institución deberá ser la estrategia para revertir la carrera de maestro: salir del perfil profesional frustrado, inseguro y desprotegido, para pasar a su real dimensión de *agente de la educación para la sociedad argentina*. Es necesario crear una institución nueva, que tenga características de oferta atractiva para una clientela nueva. Considero que este es el momento más propicio para revertir el desinterés hacia la carrera de maestro y de quebrar la contradicción interna y paradójica de hablar grandilocuentemente sobre educación y ser el maestro el profesional con más bajo perfil.

Esta Escuela Superior de Formación de Maestros deberá cubrir requisitos básicos que enuncio inorgánicamente, pero que sostengo como aspectos puntuales a considerar. Son los siguientes:

- 1) Programación, en el nivel superior de enseñanza, de una carrera mayor (según el concepto tradicional que rige en este nivel).
- 2) Ser concebida y organizada con todos los criterios que la constituyan como una carrera dinámica con trayectos diversificados; o sea, flexibilidad y títulos intermedios.
- 3) Caracterización del trabajo institucional por su apertura desde el inicio de la carrera hacia las escuelas y otras organizaciones que tengan que ver con grupos de aprendizaje.
- 4) La formación de maestro no deberá ser pensada solamente para la cobertura de las etapas infantiles, sino que el graduado podrá transitar por los distintos niveles

del sistema, a partir de sus opciones de especialización (por ejemplo, capacitador de actividades de tiempo libre, organizador de tiempo disponible, especialista en técnicas de estudio, etcétera).

- 5) Ingreso restringido a la carrera, condicionando por la historia personal del aspirante en el nivel medio de estudios (registro indispensable que deberían llevar las escuelas para beneficio directo de los aprendices).
- 6) Salida laboral asegurada para los graduados y retribuciones privilegiadas según sistemas de trabajo diferenciado.
- 7) Los profesionales formados en diferentes disciplinas y que aspiren a trabajar en el nivel polimodal deberán realizar en esta Escuela circuitos de formación que les permita acreditarse para la tarea docente.
- 8) Se deberán proponer estilos nuevos de formación continua. Por ejemplo, se constituirán equipos móviles de actualización educativa para responder a las instituciones que los requieran a partir de diferentes necesidades.
- 9) Esta Escuela Superior de Formación de Maestros debe ser también un nucleamiento de las investigaciones sobre aprendizaje que se realicen en todo el país. Carecemos del conocimiento de toda la riqueza experimentada por nuestros educadores. Criticamos la falta de investigación, pero no la estimulamos ni sabemos lo mucho que se hace en nuestras escuelas.

Esta carrera de formación de maestros es, para mí, el único desafío real para revertir el desdén por la actividad docente, para aprender a ejercerla como una de las formas más ricas de la asistencia a las personas en su crecimiento sano e integración valiosa a la sociedad. Considero que *ser maestro vale la pena*.

Bibliografía citada

- Gueventter, E. L. de. 1969. La formación del educador en el futuro. Diario *La Nación* [Buenos Aires] 30 de noviembre, suplemento dominical.
- 1970. Formación de maestros y profesores, en la encrucijada. Revista *Cátedra y Vida* [Buenos Aires].
- 1980. *Medida de la relación social en el aula*. Buenos Aires: CINAÉ.
- 1989a. Conocimiento y educación. *En Ideas y propuestas para la educación argentina*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- 1989b. Los que enseñan. *En Ideas y propuestas para la educación argentina*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- 1991. La profesión docente. *En Pensar y repensar la educación*. Conferencia de incorporación a la Academia Nacional de Educación (abril de 1986). Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- Lesourne, J. 1993. *Educación y sociedad: Los desafíos del año 2000*. Barcelona: Gedisa.
- May, R. 1968. *El dilema existencial del hombre moderno*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, R. M. 1996. Sin reforma de la educación docente no habrá reforma educativa. *Perspectivas* [UNESCO] 26.3 (septiembre).
- Touraine, A. 1997. *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.