

FORMACION DE PROFESORES: DE LA REFLEXION CRITICA O LA ACCION ACRITICA, A LA ACCION REFLEXIVA Y CRITICA

Cecilia Braslavsky

Cecilia Braslavsky

Es Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y Doctora esa la especialidad por la Universidad de Leipzig (Alemania). Se desempeña como miembro de la Comisión Técnica Asesora de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa y como Directora General de Investigación y Desarrollo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Posee una amplia trayectoria en formación de maestros, profesores y académicos y en investigación educativa, y es autora o coautora de diversas obras, entre otras, *La discriminación educativa en la Argentina* y *¿Para qué sirve la escuela?*

Cuando escucho algunas presentaciones de investigadores, profesores y académicos en seminarios o conferencias a los que asisten maestras, siempre me pregunto: «¿A cuántos chicos les enseñó cada maestra a leer y escribir?, ¿a cuántas familias tuvo que orientar para que los chicos tuvieran éxito en la escuela?, ¿cuántas dificultades tuvo que sortear para que su escuela tuviera el equipamiento y la infraestructura que tiene que tener, para que los chicos puedan aprender bien?, ¿les sirvió de algo la producción de académicos e investigadores que tuvieron que leer?», En este caso, esta presentación está estrictamente asociada al tema de estas Jornadas: *¿qué formación tienen que tener las profesoras de todos los niveles y modalidades para poder encarar aún mejor sus desafíos de enseñanza?*

¿Por dónde comenzar la búsqueda de pistas para responder? Una pista puede siempre encontrarse en cada una de nuestras historias personales. Una de nuestras mejores profesoras en la Universidad de Buenos Aires - por quien tuve hoy el honor de ser presentada - organizaba su propuesta para enseñar una materia supuestamente tan teórica o libresca como Historia de la Educación combinando el estudio de una considerable cantidad de obras completas con la realización de una investigación empírica, a cargo de nuestra hoy también aquí presente profesora Graciela Carbone. En esa materia aprendíamos a comprender y a construir algunos conocimientos nuevos recurriendo a la búsqueda y organización de información, que interpretábamos de maneras alternativas. ¿Crriticábamos? Sí.... pero a través de lo empírico y de la razón propia.

¿Por qué planteo como central el tema de la crítica? Porque, en ese momento de la historia de la formación de maestras y profesores por un lado y de pedagogas y pedagogos por el otro, se ponía particular énfasis en formar para la crítica o en «formar el espíritu crítico», cuestión que en los hechos muchas veces - por cierto no en la cátedra citada - quedaba reducida a la formación para la repetición acrítica de afirmaciones ideológicas contestatarias a las cuales se denominaba críticas. Cuando se promovía esa clase de actitud en nosotros estudiantes de entre 18 y 22 años - se eludía el tránsito a través del arduo proceso de reconstrucción de la realidad, en particular de la realidad de la práctica educativa cotidiana.

Pero, además, no era *políticamente correcto* - como se diría hoy en Brasil o en otros países del mundo - plantear reparos a esas formas repetitivas de análisis ajenos y a veces carentes de fundamento empírico y de desarrollo analítico en el seno de las universidades. Muchos años después tuve necesidad de formular en voz alta que aquel modelo hegemónico de formación, tal vez, no fuera el más adecuado para transformar la realidad. Pero temía equivocarme. Hasta que hace poco tiempo encontré en el prólogo de un libro, una reflexión que *me dio permiso*. Allí se hacía referencia al hecho de que quizás aquello que mejor hayan realizado los sistemas educativos modernos haya sido formar personalidades *críticas*, olvidando otra relevante dimensión formativa, la disposición y proyección hacia la acción. Reparé entonces en que había que reflexionar aun más a fondo. No solo era cuestión de recuperar la formación para una crítica que cumpliera ciertos requisitos epistemológicos y éticos tales como recurrir a la información, desarrollar la argumentación propia, respetar las posiciones alternativas y evitar las argumentaciones *ad hominem*, distinguiendo entre crítica y uso faccioso de lemas elaborados por otros; sino que, además era imprescindible proponerse reconstruir un perfil profesional que propendiera a la convergencia entre la formación analítica y reflexiva y la formación para la acción transformadora.

Las características de la formación *crítica* que relaté tenían lugar en una carrera orientada a la formación de los tal vez mal llamados *pedagogos*. Pero, separada de la formación de pedagogos, se venía desarrollando en nuestro país la formación de las maestras y maestros prácticos, de aquellos a los que hacíamos referencia al comienzo de esta presentación, de quienes - efectivamente y sin mediaciones - tenían que enseñar en las escuelas y colegios. El normalismo que le dio origen promovió fundamentalmente la formación en un conjunto de esquemas de acción. No fue una concepción que tuviese incorporada en sí misma que para hacer mejor es necesario reflexionar, analizar alternativas y optar diferencialmente según las situaciones concretas.

Por otra parte, la concepción renovadora del normalismo que tuvo más penetración en los establecimientos de formación docente fue la Escuela Nueva. Sus huellas están, por ejemplo, firmemente inscriptas en la forma en que se organizan los cuadernos de clase: actividad tras actividad, representada cada una por un ejercicio consecutivo. El *normalismo* y el *escolanovismo*, presentes en los establecimientos de formación de maestras y profesores, se separaban de las reflexiones de quienes les habían dado origen y tendían a enseñar y a aprender paquetes de respuestas operativas para hacer mejor las cosas en la vida cotidiana de la escuela.

La adscripción a formas de ejercicio crítico desprovistas de anclaje empírico y de recorridos racionales a cargo de los estudiantes sesgó a la mayoría de las universidades y centros de producción de literatura, luego utilizada en los institutos de formación docente - de los años setenta y que quedó allí cristalizada, empobrecida o cauterizada por los años de dictadura militar y ausencia de debate e investigación.

Los institutos de formación docente no siempre pudieron, entonces, alimentarse ni siquiera de este nutriente para renovar su pragmatismo. Ellos también vieron cristalizar, empobrecer y cauterizar sus propuestas. A fines de la década del ochenta, lenta y dificultosamente, ambos tipos de instituciones - las de formación de pedagogos y las de formación de maestras y profesoras - comenzaron a intentar sus procesos de renovación. Pero además este intento se dio ya en un nuevo contexto del que no siempre se tuvo y tiene plena conciencia.

Nuestra generación asiste a un momento muy particular en la historia de los pueblos, que plantea desafíos inimaginables de educación. Se hacía en esta mesa referencia a la existencia de un mandato de cambio de la educación y de los aprendizajes. Esto es indudable. Lo que no es tan indudable es que la gente nos esté pidiendo que mantengamos - aunque modificadas - a nuestras escuelas, ni que renovemos - aunque funcionando en forma diferente - nuestros sistemas educativos.

La gente exige los conocimientos que requieren sus hijos y ellos mismos para poder participar en el siglo XXI. En un libro de publicación relativamente reciente, Lewis, Perelman recupera la siguiente situación. Dice que cuando la gente va a comprar un taladro, en realidad no necesita un taladro sino un agujero. Compra el taladro para hacer el agujero, pero si el taladro no le sirviese y hubiese otro artefacto tecnológico más apropiado para hacer ese agujero probablemente compraría ese otro artefacto. En mi opinión la gente todavía manda a sus hijos a las escuelas porque está convencida de que solo allí se pueden obtener los conocimientos necesarios para participar en el siglo XXI. Pero si se convenceren de que hay otros caminos para adquirirlos, van a abandonar las escuelas y a demandar esos otros caminos. Lewis Perelman utiliza el ejemplo para explicar por qué hoy hay muchos grupos y sectores en los Estados Unidos que no desean que se siga invirtiendo en escuelas y en los sistemas educativos tal como están. Sin duda, algunos de ellos están absolutamente desinteresados en la necesidad de democratizar los

conocimientos y los modos de construir otros nuevos. Pero también hay personas y sectores convencidos de que ya las escuelas y los sistemas educativos no son las tecnologías apropiadas para cubrir las necesidades de conocimiento hacia el siglo XXI.

En ese mismo libro - *School's out*, título que tiene reminiscencias de varios publicados en las décadas de 1960 y 1970 - , Perelman plantea que quienes a fines del siglo XIX deseaban realizar inversiones de punta no invertían en carretas sino en automóviles, para explayarse acerca de que es necesario invertir en otro tipo de educación y no en mejorar las escuelas y los sistemas educativos que se desarrollaron en el siglo XIX. Esta apelación es interpretada, en ocasiones, por algunos sectores y por representantes de las grandes empresas informáticas y de televisión como una apelación a abandonar las escuelas y los sistemas educativos para invertir más en formas educativas vinculadas a las autopistas de la informática, con prescindencia de las escuelas y de los sistemas educativos. Desde mi perspectiva, tal proposición podría llevarlos a la bancarrota, ya que es indudable que para poder utilizar esas autopistas los niños y jóvenes requieren de ciertas habilidades básicas y de formas de pensar que no pueden aprender en su casa ni en la soledad de la interacción con máquinas de ningún tipo.

A mi modo de ver, las reflexiones de Perelman pueden ser una buena contribución provocativa para repensar realmente qué tipo de formación de profesores tenemos que gestar. A partir de esa provocación, deberíamos distinguir entre las que serían inversiones en intentar mantener modelos organizacionales y pedagógicos extemporáneos - que en realidad tenemos que transformar - y las que serían inversiones en las personas e incluso en las instituciones para que, a partir del análisis crítico de sus modos de funcionamiento, se transformen a sí mismos, y transformen las instituciones, *reinstitucionalizándolas* con otros modelos organizacionales y pedagógicos. A mi modo de ver, el desafío que tenemos que asumir consiste en invertir en los docentes, las escuelas y los sistemas educativos para potenciar su capacidad de darse a sí mismos nuevos modelos organizacionales y pedagógicos, y no para que intenten reproducirse o resucitarse.

Cualquier otra alternativa significaría apostar a lugares virtuales donde hoy los chicos y jóvenes no están y abandonar los lugares reales donde hoy sigue estando la gente. Cualquier opción de esa naturaleza significaría hipotecar el futuro de varias generaciones a una utopía - por ejemplo, que cada chico aprenda en su casa con una computadora y un televisor - que, además de cuestionable como concepción, no se hace cargo de la cotidianidad de los chicos y jóvenes que están hoy en las escuelas y de la potencia que tiene el sistema experto más exitoso del mundo moderno: los sistemas educativos.

¿Cómo encarar y alimentar un proceso autotransformador en instituciones anquilosadas? Contamos con una importante ventaja comparativa: las personas que trabajan en ellos están convencidas de que hay que cambiar. Pero - entre otros muchos problemas - carecen de insumos críticos suficientemente relevantes para emprender ese cambio. Suelen estar presas de las tradiciones del hacer, normalistas y escolanovistas, o en el caso de los profesores de educación secundaria, de tradiciones científicas no siempre actualizadas, propias de las disciplinas en las que fueron formados. Del Ministerio de Educación de la Nación y de los respectivos ministerios provinciales reciben nuevas prescripciones y recetas, producidas desde la comprensible angustia por acelerar los cambios y no perder las inversiones recientemente incrementadas para el sector. Las obras que reciben como reflexiones sobre ese hacer son, mayoritariamente, una suerte de paleta de autores extranjeros, partícipes de tradiciones demasiado distanciadas de su hacer. Mc Laren, Popkewitz, Giroux son algunos de los apellidos difundidos en los cursos de actualización profesional. Sus obras no contienen información empírica analizada

sobre las prácticas que hay que cambiar en los contextos situacionales en que esas prácticas se dan.

En consecuencia, muchos formadores de educadores y educadoras en proceso de formación se sienten en el centro de dos discursos con lógicas paralelas que nunca se tocan. Uno que apunta a *instrumentar para la acción* y otro que apunta a *contribuir desde la crítica*. Pariente moderno del discurso normalista y escolanovista, el primero, además, suele estar salpicado por aproximaciones verticalistas, unitaristas o vanguardistas. Pariente moderno de la sociología crítica radical, el segundo suele estar salpicado de cierta soberbia intelectual y extranjerismo, que pueden incluso desvirtuar la magnificencia de algunos de los autores que se leen, sin saber nada acerca del contexto en el que producen y de las razones de sus argumentaciones y proposiciones.

¿Cómo salir de esta maraña? ¿Cómo construir una propuesta de formación de nuevos pedagogos específicamente orientados a la promoción de los aprendizajes para el siglo XXI en instituciones renovadas, que tenga sus raíces en los aspectos más movilizadores de aquellas tradiciones disociadas y que pueda ser asumida por todos los miembros de la comunidad educativa y promovida por las autoridades y por la sociedad? Sabemos que es extremadamente difícil. Creemos que la única manera de superar la dificultad es, por paradójico que parezca, desde la sencillez.

Es imprescindible deconstruir la jerga compleja en la que nos hemos sumergido y reubicar permanentemente un foco para trabajar serie de capacidades o competencias claves, muy básicas, que permita analizar críticamente - en cada día y en cada hora de trabajo compartido de formación de profesores, capacitación en servicio o actualización - el sentido de lo que estamos haciendo. Se hizo en esta mesa referencia a los Contenidos Básicos Comunes CBC para la Formación Docente. Esos CBC son un instrumento para la formación y para la capacitación docente. Pero corremos el riesgo de burocratizarlos, de centrarnos en ellos como si la cuestión central fuera cumplir con su enseñanza. Si fuésemos por ese camino, seguramente fracasaríamos. Los CBC para la Formación Docente no deberían ser tomados como un fin en sí mismos, sino como una herramienta para trabajar sin perder de vista el sentido de la formación. Necesitamos encontrar una propuesta más sencilla y más potente pedagógica, social y políticamente, que nos permita conquistar para la inversión en la formación y en la capacitación docente al menos a una parte de aquellos que participan de la utopía tecnológica - de acuerdo la cual los maestros y maestras pueden ser reemplazados por computadoras y televisores - y a una parte de aquellos que están tan desasosegados frente a sus limitaciones para enfrentar los cambios, que se deben hacer, pero que la actual no es la oportunidad adecuada. Si hoy no es la oportunidad adecuada, ¿cuándo va a llegar?

Creemos que el foco para dinamizar la formación y la capacitación de profesores y profesoras está en cuatro capacidades y un abordaje. El abordaje es el de la permanente asociación entre la formación para la acción y para la reflexión crítica sobre la acción. Se trata de superar la disociación entre formar en recetas para resolver problemas heterogéneos siempre de la misma manera, y ofrecer críticas elaboradas en otros contextos o en el nuestro, pero no avaladas por información empírica ni argumentaciones racionales coherentes y consistentes.

Las cuatro capacidades centrales que proponemos son:

- 1) Comprender e intervenir como ciudadanos productivos en el mundo.

- 2) Poseer *sentido* de la articulación entre la macropolítica, la micropolítica y la realidad del aula.
- 3) Comprender y disponerse a actuar en relación con otros, diferentes a uno y diferentes entre sí.
- 4) Poseer los criterios y la apertura a un conjunto de tecnologías variantes en el tiempo para usarlas con pertinencia, eficacia y eficiencia.

Los profesores tienen que poder comprender e intervenir como ciudadanos productivos en el mundo en que viven y vivirán. La cultura de las escuelas y de las instituciones de formación docente en la Argentina, y tendencialmente en el mundo, ha sido fuertemente endogámica. Esto quiere decir que las escuelas y las instituciones de formación docente se han alimentado entre sí, sin interactuar fuertemente con otras instituciones o ámbitos, sin plantearse preguntas ni formularse respuestas alternativas respecto del más allá espacial y temporal. Este encierro les ha impedido seguir el ritmo de los cambios en el mundo. Pero nadie que no comprenda el mundo puede realmente orientar a los niños y jóvenes y promover aprendizajes para el siglo XXI. Esto implica que un desafío fundamental de la formación docente es ampliar el horizonte cultural. En el caso de la formación de profesores para el Nivel Inicial y para el primero y segundo ciclo de la Educación General Básica (EGB), los CBC para la Formación Orientada deben entenderse, precisamente, como una oportunidad para promover esa ampliación y no en sentido estricto y burocrático, como contenidos a enseñar. Los CBC para la Formación Docente intentan ser una guía para ampliar la capacidad de los futuros docentes de comprensión y de intervención en el mundo y para seleccionar contenidos apropiados para las competencias fundamentales de los niños y jóvenes, para que ellos también tengan, a su vez, una mayor capacidad de comprensión y de intervención en ese mundo. En segundo lugar, los profesores tienen que tener la capacidad de articular la macropolítica (referida al conjunto del sistema educativo) con la micropolítica (lo que es necesario programar, llevar adelante y evaluar en las instituciones en las que se desempeñan) y con lo que deben emprender en sus espacios más acotados (las aulas, los patios, los talleres, las actividades que se desarrollen en espacios externos a las escuelas). Parece imprescindible que los profesores sepan que lo que se decide en los ministerios tiene - o tiene que tener - mucho que ver con lo que pase en las escuelas y en las aulas, pero que, al mismo tiempo, no define plenamente lo que pasa en las instituciones y aulas.

En las instituciones y en las aulas ocurren numerosos procesos y acontecimientos que se definen con una cuota importante de autonomía. La búsqueda de ampliación de los márgenes de autonomía, la prueba del intento y la constatación de los límites del ejercicio de la creatividad pueden permitir no caer en denuesos, pero sí ejercer una crítica responsable frente a las políticas públicas. Puede permitir demandar desde la acción y no desde el inmovilismo.

En tercer lugar, parecería absolutamente imprescindible que los profesores aprendan cada vez más a comprender y a sentir con el otro. El otro puede ser un alumno de escuela primaria, un padre, una madre, un estudiante secundario, una supervisora, o los funcionarios de los ministerios. Roberto Albergucci relataba la desazón que existe en algunos lugares de la provincia de Buenos Aires frente a la demanda de organización rápida del tercer ciclo de la EGB. Sin duda, una parte importante de esa desazón es atribuible a la falta de capacidad de predicción y de programación de los funcionarios. Pero puede ser interesante realizar el ejercicio de comprender que los funcionarios

técnico-profesionales trabajan presionados, por un lado, por las exigencias de tiempos políticos que presionan a los funcionarios políticos y, por el otro, por las pesadas herencias de ausencias de información y de dispositivos de programación que no se han podido aún superar. Si esos funcionarios técnico-profesionales no impulsan parte de los cambios necesarios, aun en el contexto de baja capacidad de programación y regulación del sistema, no asumen la exigencia de cambios que les imponen quienes deben rendir cuentas en elecciones periódicas. Pero no es el caso de pedir indulgencia con los equipos profesionales de los ministerios. Hay situaciones más dramáticas en las que se ve la baja capacidad de ponerse en el lugar del otro o de aprovechar sus capacidades diferenciales. Hemos escuchado a profesores de EGB 3 en la provincia de Buenos Aires plantear cuestiones como la siguiente: «Es cierto que ahora con la EGB 3 hay más chicos en las escuelas. Se logró incorporar jóvenes que habían abandonado la escuela y retener a muchos hasta fin de año». Y agregan: «Pero ahora están en la escuela también los chicos del patio trasero de la villa. Antes por lo menos podíamos salvar uno o dos, pero ahora ya ni eso podemos». ¿Qué capacidad tienen de hacer empatía - sentir con - los chicos que ahora volvieron a las escuelas? ¿Qué pueden hacer desde sí? ¿Todo debe resolverse desde las instancias de gobierno y administración del sistema? Comentarios como el que acabamos de recuperar ponen de manifiesto que esos docentes tienen una muy baja capacidad formada para comprender a los otros para interpretar su cultura, para comprender cómo funcionan y actuar desde esa comprensión. Si no, no se explicarían casos tales como los de algún docente que dejó a un joven en una comisaría durante un viaje porque no supo encontrar la manera de contenerlo y de motivar al grupo para que lo acompañara en esa contención.

En cuarto lugar, los profesores deberían poseer criterios para seleccionar entre una serie de estrategias conocidas e intervenir intencionalmente, promoviendo los aprendizajes de los alumnos y para inventar otras estrategias allí donde las disponibles fuesen insuficientes o no pertinentes. Se dice actualmente que el docente tiene que ser un facilitador y no un expositor o alguien que imponga metodologías desplegadas con toda puntilliosidad. Esto es tendencialmente correcto. Pero a veces es interpretado como una convocatoria a la prescindencia de intervención, a un dejar hacer sin conducción. Sin conducción, la posibilidad de aprendizaje de los alumnos, en especial de los alumnos de sectores populares, se resiente. Por eso los profesores deben conocer, saber seleccionar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención efectiva. Esas estrategias no son ya solo la exposición. Son muchas más. Incluyen las nuevas tecnologías y pueden incluir la convocatoria y el compromiso de jóvenes que las sepan utilizar como dinamizadores efectivos de secuencias de actividades en las que se utilicen recursos múltiples. Es posible que algunos alumnos sepan de algunas cosas más que algunos profesores. Pero los profesores son adultos que tienen que poder articular ese mayor saber sin sentirse disminuidos ni limitados, para que todos aprendan más, incluso ellos.

Es posible que los cuatro focos aquí planteados no estén sistematizados de la mejor manera. Pero no nos cabe duda de que por allí hay que intentar la búsqueda. La vieja propuesta normalista era clara, simple, comunicable, comprensible. Por eso fue una palanca para la acción. Lo mismo sucedió con la Escuela Nueva. En el terreno de la producción pedagógica académica sucedió algo similar. El espiritualismo, el positivismo y las teorías críticas de los años sesenta y setenta tuvieron un amplio impacto por su claridad y sencillez, por su articulación con fibras sensibles de las representaciones de grupos importantes de intelectuales, políticos y estudiantes universitarios.

Complejos fárragos críticos sin focos claros, propuestas técnicas preciosistas sin apelaciones a las emociones razonablemente equilibradas con interpretaciones reflexivas, probablemente deslumbren o atraigan, pero seguramente no tendrán impacto real y duradero para cambiar la formación de profesores desde adentro de las instituciones y por voluntad propia de cada uno, a partir del reconocimiento de la necesidad de cambio para todos.