

14634 FOLL
371.13
2



Ministerio de Educación y Justicia
República Argentina



Organización
de los Estados Americanos

DIRECCION NACIONAL DE EDUCACION SUPERIOR

**PROYECTO DE FORMACION DEL PERSONAL DE EDUCACION
PARA LA RENOVACION, REAJUSTE Y PERFECCIONAMIENTO
DEL SISTEMA Y DEL PROCESO EDUCATIVO**

Buenos Aires
República Argentina
1987



Ministerio de Educación y Justicia
República Argentina



Organización
de los Estados Americanos

INV	014634
NO	FOLL 371.13
LIB	2

DEMOCRACIA - AUTORITARISMO. UN ABISMO SALVABLE

Prof. María Saleme de Burnichon



NOMINA DE AUTORIDADES



MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA

Ministro de Educación y Justicia:

Dr. Julio Raúl Rajneri

Secretario de Educación:

Dr. Adolfo Stubrin

Subsecretario de Gestión Educativa:

Prof. Nilo Fulvi

Director Nacional de Educación Superior y del Proyecto:

Dr. Ovide J. Menin

Subdirectora Nacional de Educación Superior:

Prof. Sulma Guridi Flores

Coordinadora del Proyecto:

Prof. Emilce E. Botte

SECRETARIA GENERAL DE LA ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Director a.i. del Departamento de Asuntos Educativos:

Dr. Oswaldo Kreimer

Jefe de la División de Mejoramiento de Sistema Educativos:

Prof. Luis Osvaldo Roggi

Representante de la Secretaría General de la O.E.A. en la Argentina:

Dr. Benno Sander

Coordinador del Area Educación, Ciencia y Cultura:

Sr. Guillermo Corsino

* Introducción

La problemática que hemos elegido para analizar es muy / amplia y compleja. Nos preguntamos inicialmente si es posible encontrar un punto de convergencia, de problemas comunes que / conciernan a la escuela y a la formación de nuestros docen- / tes, en la teoría y en la práctica. Debe haberlo, por lo tan- to, tenemos que buscar la relación o disrelación entre la sig- nificación y peso que tiene la institución escolar en la for- mación de sujetos que participen de manera efectiva en la /// construcción y organización del país.

Escuela y docente se suponen en la medida en que ambos / fundan su significación en un objetivo común como es el de fa- vorecer el desarrollo de un sujeto para el cual la sociedad / crea la escuela como instancia educativa. Pero aquí optamos / por separar el binomio y analizar las notas que caracterizan/ a cada uno de sus componentes, notas que históricamente confi- guran la función de la escuela y el rol del docente.

Al analizar conjuntamente este proceso complejo, ¿qué buscamos? En- contrar sobre todo los nudos que ri- gidizan el proceso educativo, ya que un examen de la institu- ción escolar y sus agentes muestra la persistencia de estruc- turas y actitudes que en teoría consideramos ampliamente supe-

*Aspectos problemáticos
del
proceso educativo*

radas. No estaríamos equivocados si prestáramos atención al / autoritarismo en nuestro sistema educativo, tanto en sus formas explícitas (decretos, comunicados, circulares) como en // las implícitas acordadas por consenso y costumbre.

Una clara manifestación que refleja el autoritarismo en/ la escuela es el manejo del concepto de la disciplina, sobre/ todo si consideramos el peso que tiene en la organización y / direccionalidad que cobran las relaciones humanas en la cotidianeidad escolar, pero, además, en la imagen que el docente/ tiene de sí y fundamentalmente en la percepción del mundo de/ los adultos y en la percepción de sí, que va construyendo el/ niño dentro del ámbito escolar.

Tal vez otro aspecto por analizar en relación con el autoritarismo sea el del conocimiento en la escuela: el conocimiento que poseen y manejan los docentes; el uso que hacen de él y el conocimiento que transfieren a los niños. También es/ importante considerar la intencionalidad real o implícita, en la distribución y dosificación de los contenidos curricula- / res, y sobre todo, la participación del docente en decisiones de esta naturaleza.

Quizás podríamos plantearnos mirar desde otra óptica la/ significación del conocimiento en la escuela. En principio, / parecerá, por obvia, una distracción ociosa o inútil. ¿Quién/ puede poner en duda que es la escuela el lugar de transmisión de los conocimientos? No lo dudamos, pero insistimos en pre-/ guntar: ¿Qué conocimientos?, ¿Qué finalidad priva en los criterios de selección?, ¿Por qué un tipo de información está //

presente y otro no?, ¿Está claro el camino que va de la información a la apropiación? (Ver anexo 1)

No debemos olvidar en este replanteo de los aspectos autoritarios que subsisten en nuestro sistema educativo, la selección que hacemos de los enfoques metodológicos y de la evaluación.

Las características ideológicas que ambas comportan, muestran uno de los andamiajes fundamentales en los que se ha apoyado tradicionalmente la escuela.

¿Cuántas veces son usados como instrumentos de poder con serias implicaciones sociales?, ¿Cuántas veces los consideramos como aspectos que pueden ser abordados desde una perspectiva / eficiente e instrumentalista, que los muestra, entonces, como neutros o asépticos?

Reflexionemos acerca de los conflictos que hemos señalado a la luz de este pensamiento de Jean Piaget en su libro "A dónde va la educación":

"Comprender es inventar, o reconstruir por la reinención , y será necesario plegarse a tales necesidades si se quiere en el futuro, modelar individuos capaces de producir o de crear y no solamente de repetir".

Los aspectos señalados que bloquean, muchas veces, la labor en la institución escolar, nos llevan a reflexionar acerca de nuestro trabajo como formadores de futuros docentes. Nos cabe/

Responsabilidad
del formador
de formadores

la responsabilidad de promover, en ellos, una actitud crítico-reflexiva respecto de su propia participación en la tarea asumida. Si nos comprometemos en la consolidación de un sistema / de vida democrático como razón y fundamento de una escuela e- / fectivamente abierta a la comunidad, este replanteo se hace im- / prescindible. Los profesores deben buscar la mejor manera de / concretarlo en su práctica cotidiana, para lograr, así, un ob- / jetivo de la educación que el país necesita y que es formar // / hombres lúcidos, solidarios, responsables por sí y por los o- / tros. Dejamos luego el espacio y el tiempo para que ellos con- / tinúen su trabajo.

Creemos que lo más ajustado, es, en- / tonces, comenzar por el trabajo docente / promoviendo una manera de pensar la escue- / la a partir de pensarse a sí mismo en la / escuela. Sabemos que es posible y científicamente correcto re- / formular los conceptos ejes de la tarea, y las ideas que confi- / guran las propias estructuras mentales, sin abandonar la prác- / tica del tipo de actividades que organizan la labor docente ha- / bitual. Queremos decir que, antes que propuestas de cambio, / de acuerdo con las más modernas técnicas pedagógicas (que no / rechazamos), proponemos poner el acento en la figura docente, / en su dimensión real, en su potencial transformador y esclare- / cedor. (Ver anexo 2)

*El cambio:
¿Desde la teoría
o desde
el docente?*

Por lo tanto, afirmamos que no nos preocupa si para ello / debemos recurrir a formas artesanales de trabajo, pues para a-

rribar a propuestas realmente transformadoras, es menester recuperar la olvidada o perdida tarea de trabajar conjuntamente/ y con espíritu de equipo, es decir, reflexionar, hacer apor- / tes, ejercer la crítica fundada.

Insistimos en todo esto, porque consideramos que no podemos ignorar que la situación actual de la educación es una situación de crisis: crisis de crecimiento que implica cambios. Siendo este un hecho que no se nos oculta, se hace necesario distin- / guir, para obrar en consecuencia, lo que es esencial de lo me- / ramente exitoso.

No escapamos a la situación generalizada. El mundo actual, comenta Messadi:

"marcado por la explosión demográfica, la lucha con / tra el hambre, la revolución científica, las expre- / siones nuevas del orden democrático, plantea exigen / cias nuevas a la educación".

Ante este alerta, las instituciones de educación en todos sus niveles estudian las estrategias que permitan perfeccionar o adecuar respuestas a los desafíos. Por lo general, se da /// prioridad a los intercambios de experiencias, las innovaciones metodológicas, la utilización de técnicas originadas en otros/ campos del conocimiento, tales como las provenientes de la psi / cología, la antropología, la etnografía, la lingüística, etc., y de la industria, y se pone al docente ante un arsenal de recursos para poder cumplir con tales exigencias de innovación.

El docente es un profesional que "sabe asumir su tarea"./

Así es como pudo siempre -formalmente- aplicar técnicas, procedimientos, métodos nuevos o innovadores y así procede en la actualidad con las nuevas recomendaciones para la enseñanza de / la lengua, matemática, la reconceptualización de la evaluación del alumno, la enseñanza personalizada, el trabajo en grupo, / el uso de la computadora en la escuela, que constituyen una pequeña muestra de los muchos cambios que el docente afronta.

Pero estas estrategias tendientes a modernizar la educación a partir de innovaciones en la enseñanza tienen una base de sustentación débil. Nuestro análisis nos indica que tanto métodos como técnicas fueron pensados, elaborados, propuestos para los docentes, para ser puestos en práctica por los docentes y no con los docentes.

* Análisis de las funciones de la escuela y del rol docente

Examinemos el modelo de educación propuesto por Durkheim:

"es la acción ejercida por las generaciones adultas / sobre aquellas que aún no están maduras para la vida / social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado, la / sociedad política en su conjunto y, por otro, el medio especial al que está particularmente destinado".

(Educación y Sociología. Pág. 16, Cap. II).

Esta definición tan extendida entre nosotros trabaja las categorías Educación y Escuela como conceptos abstractos eludiendo la consideración de dos referencias importantes como // son tiempo y espacio político y social.

La historia nos enseña que ni el concepto de educación, / ni el de escuela, son neutros. Se hace necesario, por lo tanto, bajar desde esta abstracción a determinaciones concretas: ¿De qué escuela se trata?, ¿Para qué país, para qué sociedad / planificamos la educación?

Intentemos examinar la pertinencia de esta definición en / nuestra situación educativa actual.

1. "Es la acción ejercida por las generaciones adultas / sobre aquellas que aún no están maduras para la vida / social".

a) Cuando una persona, un grupo o generación ejerce / una acción que pretende ser verdadera y duradera / lo hace en la forma de transmisión de normas y saberes y requiere a su vez una respuesta acorde con lo que pretende obtener como producto. Para ello / debemos analizar qué y cómo transmite la institución escolar conocimientos, normas y valores y si / explicita sus criterios de organización y transmisión.

b) Esta acción ejercida sobre las generaciones jóvenes, ¿desde qué idea de educando parte? Se trata / del educando como ser inmaduro. Desde esta concep-

ción se construyen las notas del rol que le cabe / al docente que aparece como el dispensador de la / madurez.

2. "Tiene por objetivo suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales/ y morales que reclaman de él, por un lado, la sociedad/ política en su conjunto y, por otro, el medio especial al que está particularmente destinado".

a) Aquí se plantea el derecho que tiene la sociedad / de conformar a las personas jóvenes de acuerdo con las necesidades que esa misma sociedad tiene de // conservar su perfil y controlar el cambio. Este // concepto transferido a la institución escolar promueve el autoritarismo como norma de acción.

b) Igualmente importante es señalar que en esta definición la sociedad le asigna al sujeto, de antemano, el lugar para el cual está destinado. Este otro concepto en su versión escolar permite aceptar como válida la idea de que la escuela reproduce, / sin cambiar, las formas ya dadas en la sociedad.

Tales notas determinantes de la función de la escuela son contradictorias con respecto a la idea de una escuela como agente socializador que contribuye a crear las condiciones para que la igualdad de oportunidades sea una realidad, en el sentido de igualdad de oportunidades para el desarrollo de la persona, de tal manera que la posibilidad de recrear situaciones e-

ducativas como forma de desarrollar una conciencia no se convertida en patrimonio de un sector.

Esta propuesta de educación, correlativamente reclama /// ciertas notas distintivas en el rol docente que se analizará / más adelante. Las condiciones escolares consolidan o pretenden consolidar un tipo de relación entre la propuesta educativa // que sostiene y el conjunto de la sociedad. Esta dupla es analizada desde posturas teóricas distintas y por supuesto, al efectuar tal análisis, la función docente cobra características especiales y muy definidas.

El análisis de Bourdieu y Passeron acerca de la educación como reproducción constituye una sistematización rigurosa y // crítica acerca de las relaciones no explicitadas entre educación y sociedad, donde juega un papel importante tanto la escuela como el docente, por cuanto la acción de ambos reafirma/ las relaciones desiguales de una sociedad dividida en grupos o clases sociales. Una suerte de violencia disimulada enhebra // las relaciones de tal manera que el docente se persuade de su posición subalterna dentro de la escuela, reproduciendo así // las relaciones desiguales, arbitrarias y contradictorias de la sociedad global.

En la escuela se legitima un saber recortado, igualmente/ arbitrario. Así al docente le corresponde, puesto que es su // rol, transmitir contenidos aceptados sin discusión, convencido de que otras son las personas requeridas para producir los conocimientos, en tanto a él le cabe ejecutar la acción de enseñar. Para Bourdieu y Passeron, en este sentido, la nota prepon

derante del rol del maestro es la de ser transmisor. Pero además es el encargado de conducir el aprendizaje a través de pautas y contenidos de conocimientos que fueron, en cierta medida, sus propias pautas, y casi los mismos contenidos recibidos en sus años de formación; también es el encargado de conducir/hacia una socialización que prepara a un sujeto joven para incorporarse a su sociedad sin ofrecer propuestas alternativas, creativas, ni discutir sus normas. En resumen, la representación que tiene el docente de su tarea es la de conducir. Pensemos que en la tarea de conducir subyace mandar, marcar límites y proteger (de cualquier desviación) paternalistamente.

Una escuela diseñada para dar la respuesta que se espera, construye a su vez un perfil que moldea al docente que se espera, es decir que no sea analítico, crítico, fundante ni mucho/menos objetor.

Analizar la compleja realidad escolar desde su urdimbre se vuelve más que necesario, imprescindible, por cuanto este esfuerzo teórico posibilita entender qué significado tanto explícito como oculto conlleva la propuesta de rol que se elabora / para el docente y que éste asume tanto de forma acrítica como/convencida o bien resistente y hasta a veces con un sentimiento de rechazo.

El lenguaje cotidiano ha fijado ciertos clisés para referirse a las notas definitorias de este rol:

- a) "La docencia es un apostolado". Por lo tanto, el docente debe sentir su vida signada por una sacrificada vocación que conjuga la entrega del médico y del sacerdote.

- b) "La docente es la **segunda mamá**". Es decir la protectora, la poseedora de la norma, otorgadora de premios y/castigos, el referente de un estilo de vida, la persona invulnerable.
- c) "La docente **sabe**". No se equivoca, sus planificaciones tienen el sello de la inalterabilidad, pues lo previsto es enseñado y aprendido con precisión.

Sin embargo, el docente, tensado por la imposibilidad de/ alcanzar el estado de perfectibilidad que se le exige, al to-/ mar conciencia de sus propias limitaciones podrá avanzar so-/ bre el conocimiento de sí, de la realidad del otro y de los // múltiples determinantes, además de los pedagógicos, del contex- to que involucra toda su tarea. Tales son las notas de "como / debe ser" el docente necesario para una escuela que escolariza para el hecho consumado.

Consideradas así las cosas, se nos ha-
ce evidente que una escuela que reproduce /
las relaciones sociales de esta manera, es /
verdad que existe, más aún, constituye un freno a la historia/
y una distorsión de su función esencial: promover el cambio co-
mo instancia preambular de toda transformación, ser el lugar /
natural del conflicto y gestar el esfuerzo por superarlo en lu-
gar de negarlo, ya que esta negación es la característica de /
la escuela reproductivista.

*Crítica
y
reformulación*

* **Hacia una reformulación del rol docente**

Convertir a la escuela en una palanca que facilite la *////* transformación no sólo de los que pasan por ella sino de la sociedad que la considera el brazo ejecutor de sus necesidades, / significa desde nuestro análisis, trabajar en profundidad con / el docente, motor del proceso educativo.

El objeto de nuestra propuesta es que éste pueda asumir // concreta y críticamente el rol de potencial agente transforma- / dor y no solamente de transmisor.

Para analizar la escuela desde el desempeño docente es necesario conjugar tres factores que, entrelazados, constituyen / el núcleo vital del proceso: el docente, el sujeto que se educa y los contenidos.

Repensar cada uno de estos factores mencionados despojando los de los prejuicios construidos y asimilados socialmente, se convierte en una tarea reflexiva principal, particularmente si se reconoce que a propósito de ellos se tiene un concepto ya // formado, por lo general acrítrico, que conduce a afirmar apriori cómo son, cómo deben ser, que hay que hacer con ellos, enmarcándolos en esquemas de métodos, procedimientos y recursos puntuales que condicionan altamente la función docente, la institución escolar y hasta las expectativas de la sociedad.

Pensar el rol que se le asigna al docen te, remite al análisis de los objetivos institucionales y de las condiciones socio-económicas, políticas y culturales de nuestro país, pues en ambos en- /

El docente

contraremos las razones de esos "cómo son, cómo deben ser, y // qué hay que hacer con ellos".

Nuestra propuesta de trabajo nos lleva más allá de marcar/ la dicotomía entre el "deber ser" del docente y el docente real en la precariedad e inestabilidad cotidiana de su vida profesional.

Reflexionemos sobre los alcances que tiene hoy ser docente en una sociedad en cambio, conflictiva, donde el conocimiento / sobrepasa los límites de la contención del hombre y la desinformación alcanza niveles insospechados. No lo pensaremos, al docente, ni como un superhombre ni como un mero engranaje, sino, / retomando palabras de la profesora Graciela Carbone , como:

"Un ser llamado históricamente a cumplir el papel de / modelo de identificaciones tempranas, (que) ha de ser/ considerado en sus rasgos definitorios de ser humano / inserto en un contexto pluridimensional. A su vez, el/ (actual) momento histórico nos lleva a ubicar al docente en una sociedad orientada por consenso hacia la afirmación de los valores de la convivencia democrática, que sustentan el desarrollo en plenitud de la persona". (1)

El docente es en gran medida tributario de la sociedad que lo conforma, pero, en tanto se reconoce como profesional en el/

(1) Carbone, Graciela. La política educativa municipal y la capacitación, el / perfeccionamiento y la actualización docente. Secretaría de Educación. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. 1984. Pág. 13. (mimeo).

campo específico de la educación, siente que debe una respuesta constructiva, crítica y fundada: debe ofrecer propuestas creadoras y compartir la responsabilidad de las acciones.

Además el docente se reconoce como un trabajador cuyo ámbito de desempeño se sitúa en el cruce de dos ejes: por un lado / el del alumno para quien se construye un proyecto educativo y / por otro lado, el de la sociedad que reclama, en unos casos, la formación de un sujeto que favorezca sus expectativas o, en otros, que preserve su statu quo. (Ver anexo Nro.3)

Deviene de este reconocimiento una observación importante: la dimensión social del rol docente, que supone una actitud solidaria del educador hacia su entorno inmediato, es decir, su propia escuela, la que a su vez debe trasponer su aislamiento y abrirse a la comunidad. De este modo se podrá contribuir a restablecer niveles de comunicación altamente deteriorados en estos últimos años.

Dimensión social del rol docente

En este trabajo de contribuir en la construcción de canales de entendimiento, reconocimiento de mutuos derechos y obligaciones, existe el riesgo de que el docente asuma una modalidad atribuída inadecuadamente a su rol, que descompensa totalmente la precipitada dimensión social: nos referimos al autoritarismo ya analizado. En este clima, el docente se convierte en aquel que, desde su despersonalización contribuye a acrecentar distintos tipos de relación autoritaria: escuela autoritaria, / sociedad autoritaria, Estado autoritario, relaciones interperso

nales autoritarias.

Corresponde que nos preguntemos: ¿Cómo puede el docente // rescatar para sí la autoridad, no el autoritarismo, enriqueciendo su rol? La distancia que media entre autoritarismo-autoridad, es la que media entre omnipotencia - respeto por el otro.

Al respecto volvamos al documento antes citado, en el que la profesora Carbone afirma en la página 15:

"El ejercicio de la autoridad, por lo tanto, para asegurar el desarrollo pleno de la vida en democracia, ha de incorporar cada vez más profundamente la concepción de la reciprocidad necesaria en las relaciones. Es una línea de acción necesaria para comenzar a reemplazar / el ejercicio de la autoridad verticalmente conferida, / sin vinculación entre el ejercicio estatuido y la razón de ser social de su existencia".

La dimensión social amplia del rol del docente que acotamos, tiene su correlato en la dimensión pedagógica del rol.

Dimensión pedagógica del rol docente

Como ya dijimos, por lo general, se acepta sin cuestionar aquello de que el docente es un enseñante, que está para enseñar lo que otro, el alumno, que no sabe, debe aprender. Partir de tal premisa tiñe de omnipotencia ese proceso, uno y diferenciado a la vez, que se denomina enseñanza-aprendizaje. ¿Acaso el aprender no puede ocupar nuevamente su lugar en el rol, como

cuando la talla del maestro emparentaba enseñar aprendiendo? Y/
Sócrates no fue el único. En este destrabamiento se funda la ri-
queza de la relación directa del docente con aquél que está pa-
ra aprender, porque le suma a su rol de conductor del proceso,/
el de participante activo, ya que él también está aprendiendo a
percibir un mundo a través del niño -exponente hasta de los as-
pectos ocultos y ocultados de la realidad social-, que aunque /
exceda a la escuela, no deja de involucrarla.

Sin duda, en esta instancia se conjugan los para qué, por/
qué y cómo se enseña con los para qué, por qué y cómo se apren-
de. Esto implica que el docente realice el esfuerzo de alcanzar
un tipo de relación, con el conocimiento y los métodos, no me-/
diatizada, es decir que recomponga para sí y para los otros, la
autonomía considerada como una relación equilibrada entre la //
propia afirmación y la de los demás.

La capacidad de tomar decisiones es un simple corolario de
la autonomía. Señalemos la importancia pedagógica de estos as-/
pectos incluidos en el rol, por cuanto su ausencia en el accio-
nar del docente se revierte en ausencia, en el accionar de los/
alumnos.

Bien sabemos que la práctica de la autonomía no conlleva,/
como gratuitamente a veces se supone, un exceso desintegrador /
en el manejo de la propia libertad; más bien conduce a la liber-
tad interior. Sabemos igualmente que la toma de decisiones dis-
minuye en la medida en que la depositamos en terceros; por lo /
tanto, cuando docentes y alumnos no se reconocen con derecho a/
tomar decisiones responsables externas les sobreviene paulatina

mente la imposibilidad de tomar decisiones internas.

Autonomía y toma de decisiones suponen una relación muy // profunda con el aprender considerado éste como una búsqueda, indagación que desequilibra y vuelve a equilibrar. Esta forma de/ aprender, en la cual incluimos al docente, da autonomía que sólo se genera cuando hay un clima que la favorezca, aun mínima-/ mente.

Analicemos lo que plantea Nélide García Márquez en su li-/ bro Quiero aprender, dame una oportunidad, página 27:

"... la autonomía también es un proceso madurativo / que pasa por diferentes etapas. Para que el sujeto / sea autónomo y aprenda con autonomía y no como un re flejo, debe haber recibido como mensaje, que puede e legir y disentir. Que le es posible aprender para sí y no para el otro".

Hasta ahora vimos dos dimensiones muy abarcativas del rol/ docente e intentamos valorizar algunas de sus notas. Esto permi te una más ajustada interpretación de la realidad educativa que está reclamando una respuesta.

Sintetizando:

- * en la dimensión social del rol, el docente debe ser in-/ térprete y analizador inteligente de las relaciones in-/ tersectoriales, y, por lo tanto, eje integrador de los / diferentes aportes.
- * en la dimensión pedagógica, el docente debe tomar con- / ciencia de los alcances de esta suerte de poder que mane

ja desde su posición de otorgador de conocimiento, y adquirir la convicción de que su rol se enriquece si incorpora su condición de aprendiz permanente.

Consideramos oportuno analizar otra dimensión del desempeño docente que también concierne a una redefinición //

*Dimensión afectiva
del rol docente*

del rol, un aspecto que más que ignorado ha sido maltratado: // nos referimos a la afectividad, a la cuota de afecto que vertebra la acción de unos sobre otros.

En este sentido creemos que Bruno Bettelheim acierta cuando dice que la escuela trasmite conocimientos, pero fracasa en el plano emocional y que si se quiere lograr un cambio, es necesario que el corazón y la razón no permanezcan más tiempo separados, porque en el acto de conocer, es decir, enseñar y aprender, las razones del corazón y la razón se comprometen mutuamente, de tal manera que, si en el quehacer docente no inscribimos esta doble afluencia, lo reducimos a un "empaquetador". (1)

Una mirada retrospectiva hacia los diversos tratamientos / de esta cuestión da cuenta de la excesiva complejidad de la dimensión afectiva en la tarea docente. Aunque no es nuestro objetivo específico no resulta superfluo preguntarse aquí porque generalmente esta dimensión ha sido descalificada.

Para completar nuestras reflexiones en torno de la importancia del docente como agente transformador, corresponde que /

(1) Bruno Bettelheim: Ver Bibliografía. Cap. I.

Entrevista a B. Bettelheim: Le Monde du l'Education. Nº 122. Paris. 1976.

nos preguntemos: ¿qué podemos hacer ante la distancia que media entre lo que debe ser el docente y lo que alcanza a ser en realidad?; ¿cómo podemos hacer para acortar dicha distancia, de // qué manera, en cuánto tiempo?

Henry Bassis en su libro Maestros, ¿formar o transformar?, página 25, concibe a la formación docente como:

"... estrategia de duración escalonada, y como un proceso organizado de auto-socio-construcción" (...) "un proceso gradual que se desarrolla a través de sucesivos saltos, que tiene como objeto de observación y de acción las mismas prácticas dirigidas por los maes- / tros y experimentadas, realizadas, abstraídas por los alumnos; esas prácticas que son al mismo tiempo el material operatorio que les permite llegar a la teoriza-
ción.

(...) La auto-socio-formación exige una colaboración/ mutua (...) no puede establecerse sin participación / de unos y otros (...) se trata de convertir a la es- / cuela en una herramienta para el desarrollo del país/ y de su autonomía, es decir en una herramienta para / el desarrollo mental, autónomo y eficaz de los niños/ y, para empezar, de los futuros maestros que deben a- sumirse a sí mismos como agentes de esta transforma- / ción".

Es absolutamente procedente preguntarnos: quién es ese ser que la escuela reci- /

El sujeto que se educa.

be; qué expectativas, temores o fabulaciones trae; cuál es su / encaje familiar y sociocultural; a qué normativa está sujeto, / es decir, qué características asume su sociabilización prima- / ria.

Considerar especialmente al sujeto que educamos no signifi- / ca internarse sin límites en el campo de la psicología. Necesi- / tamos, es verdad, elementos provenientes de esta ciencia puesto / que del niño se trata, de las etapas de su maduración, de sus / intereses genuinos, de sus rechazos, en suma, de sus modos y // sus posibilidades de aprender; pero nuestro análisis deberá en- / cuadrarse en lo educativo, donde el aprender se imbrica con el / enseñar en el ámbito específico de la escuela.

El niño que el docente recibe está marcado por las líneas / tenues, fuertes o traumáticas de una historia que se desprende / del sector social del cual proviene, de su familia y de su pro- / pia y joven historia. Comprender estas variantes obliga a reco- / nocer que el niño que transita o permanece en la escuela es una / persona singular, no un niño tipo o "como debe ser".

Hablar del niño en la escuela es ha- / blar de la escuela misma en tanto es la / instancia donde la educación del sujeto es pensada y graduada / de manera metódica y sistemática, cruzada por un eje principal, / el de los Contenidos a través de los cuales se explicitan los / objetivos que sostiene la escuela.

Los contenidos

El problema es que los contenidos han llegado a tener vida / por sí mismos, a mantenerse inalterables, sorteando inclusive / los cuestionamientos que las ciencias hacen al estado de sus co

nocimientos específicos.

Por otro lado, si se relacionan los contenidos que se enseñan con las necesidades e intereses de los niños, nos sorprende la distancia que los separa.

En resumen, llegamos a la paradójica situación de trabajar contenidos de espaldas a la ciencia y a las características evolutivas del sujeto que aprende.

Un docente comprometido con la calidad del conocimiento que ofrece, se impone la tarea de repensar los contenidos, /

*Repensar
los contenidos*

tomando en cuenta criterios de validez científica, pertinencia social y adecuación al educando.

¿Qué significación tiene lo que enseña? ¿Qué oculta, qué muestra la organización y concatenación de los contenidos? ¿De qué manera y en qué medida los contenidos previstos facilitan el conocimiento de la realidad, la reflexión lógica y relacional? Estos interrogantes piden un análisis en profundidad y una reflexión en conjunto, tal vez como la manera correcta de tender hacia una dimensión del aprendizaje adulto, como es la autonomía a partir del manejo del pensamiento conceptual que permite la toma de decisiones.

El compromiso, entonces, trasciende los límites de la aceptación (por un apriori) de que la autoridad de los que saben o tienen poder, no se discute e impone la obligación de transformarse en inventor de ese conocimiento, sobre todo de saber por qué lo emplea en el circunscripto espacio de su tarea específica.

ca; de ahí que no acepte considerarse depositario de contenidos, de conocimientos que no se discuten, como tampoco ser simple transmisor de tales contenidos.

"Nada hay que no pueda enseñarse" dice Comenio, lo importante es saber dilucidar qué conocimiento se acepta y cómo adquirirlo.

Afirmar que el docente le corresponde repensar los contenidos es afirmar que, además de ser un trabajador que enfrenta a diario una compleja tarea, es un sujeto que puede pensar críticamente su propia actuación, puesto que asume la responsabilidad social de formar un sujeto joven. (Ver anexo nro. 4)

Si hemos insistido en el tema de los contenidos en la escuela es porque consideramos/ que la selección y deformación del conocimiento es uno de los nudos más rígidos de la problemática analizada.

*A modo de
ciencia*

Aun aquellos aspectos que parecen más alejados de una postura cognoscitiva tales como las relaciones humanas, la afectividad del docente, etc., se inscriben en nuestra trayectoria // histórica de desconocimiento de la realidad en que vivimos, que nos impide conocer y relacionarnos con el otro. Dicho de otra manera, se nos ha negado la posibilidad de llegar limpio al otro como también a nosotros mismos.

Con respecto a la reformulación del rol docente hemos considerado tres referentes:

* la construcción del rol sobre la base de la relación del

docente con la sociedad global.

- * la construcción del rol en relación con la escuela, es / decir con la institución.
- * la construcción del rol con el alumno, focalizada en el/ aula, en su cotidianeidad profesional. Este aspecto en / el que también el docente es un aprendiz, puede resultar un buen punto de partida para analizar la estructura autoritaria escolar.

Hasta aquí el docente, el alumno, los contenidos dentro de una institución escolar.

Proponemos que, previo a toda innovación curricular en /// nuestro país, se promueva un profundo replanteo acerca de las / funciones de la escuela y del rol docente acordes con la sociedad que postulamos: democrática, participativa, solidaria y com prometida con su momento histórico.

A N E X O N º 1

Quiróz, Rafael. *El maestro y la legitimación del conocimiento, en Rockwell, Elsie. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. (Antología). Edic. El Caballito. Biblioteca Pedagógica. México. 1985.*

"Cuando el maestro de escuela primaria se encuentra con los programas que tendrá que impartir, está de hecho ante algo dado, independiente de su voluntad y que existe desde antes que inicie su trabajo.

En tales programas se expresa la valoración de qué es conocimiento legítimo de aquéllos que participaron en su elaboración. Por exclusión también se expresa lo que se considera "no conocimiento".

... no existe razón para que los maestros forzosamente coincidan con los programas, en su definición de lo que es saber legítimo. De hecho, nunca coinciden totalmente; cada maestro de acuerdo con su propia valoración del conocimiento enfatiza ciertos temas y rechaza otros, incluye contenidos ausentes en el currículo oficial y excluye algunos de éste, reinterpreta y traduce cada tema en relación con la forma como imagina a los estudiantes, etc.

Esto no significa que el currículo oficial no juegue como normatividad que influye en lo que el maestro enseña, tampoco significa que las diferentes propuestas curriculares no influyan en lo que cada maestro considera conocimiento legítimo, pero sí implica que la legitimidad de conocimiento del currículo oficial no es necesariamente coincidente con la valoración del maestro.

Al final de cuentas cada maestro, a pesar del programa oficial, lleva al salón de clases lo que cree que es digno de enseñarse y no lleva lo que considera que no vale la pena. Con ello lo que se plantea como problema fundamental es el cómo se constituye en cada maestro la valoración de lo que es digno y lo que no vale la pena de enseñarse.

.....

Pienso que, como tendencia dominante, la legitimidad que el maestro otorga al conocimiento se construye en el interior del propio mundo escolar, de modo que se considera conocimiento legítimo el conocimiento estrictamente escolar y como "no conocimiento" el resto de los saberes. Se construye una red tautológica de difícil ruptura: en la escuela el maestro enseña el conoci

miento legítimo y el conocimiento que se considera legítimo lo es porque el / maestro lo enseña en la escuela.

La exclusividad de lo escolar tiene, en este caso, un doble susten- / to. Lo poco permeable de la escuela a la vida de afuera, en el plano del cono- / cimiento, es el soporte institucional. La historia tan marcadamente escolar / de los maestros es el sustento subjetivo. Ambos elementos parecen reforzarse / mutuamente: lo de afuera no entra a la escuela porque la deformación profesio- / nal del maestro -ser sujeto escolar- no lo permite y la deformación profesio- / nal no se modifica en tanto que lo de afuera de la escuela (en el plano del / conocimiento) no toca al maestro por la impermeabilidad de la misma. Así, en / tanto que lo que se considera saber legítimo fuera de la escuela llega poco a / los maestros, sus referentes para otorgar la calificación de legítimo a un co- / nocimiento quedan muy circunscritos al interior del propio mundo escolar".

Actividad de aprendizaje Nº 1

* Seleccione una temática de un programa del currículum vigente en la escuela donde Ud. se desempeña.

* Analice y discuta en el grupo:

a) Qué o quién otorga la legitimidad de esos conocimientos?

b) ¿Puede el docente incorporar otros conoci- / mientos?

En caso afirmativo, ¿esos conocimientos / serían legítimos? ¿Por qué?

A N E X O N º 2

Rotbart, Aida. El autoritarismo en la escuela primaria, en Revista de la Fundación Plural para la participación democrática, Nº 2. Buenos Aires, diciembre de 1985.

"Cuando se menciona la problemática del autoritarismo en el nivel // primario, las variables a considerar se refieren en primer término, al acceso y permanencia de la población infantil en la educación y en segundo lugar a / la adecuación socio-regional de la educación, a la calidad de los contenidos / y el currículum.

En estos meses, distintos grupos de reflexión se han detenido en estos aspectos que están íntimamente relacionados con el proyecto político y económico que se plasmará a corto plazo en una Ley General de Educación.

Nos referiremos aquí a una temática de complejidad indudable, que // nos remite a las preguntas que se formula un grupo que inicia un Proyecto. // ¿Quiénes son los portavoces del mismo? ¿Hasta ahora quiénes lo fueron?

El modelo existente

A partir del proyecto de 1966, se produjo un fenómeno que junto con / la propuesta progresiva de la homogeneidad llevó a la formación de circuitos / diferenciados (escuelas de primera, de segunda, de tercera) con docentes cata / logados junto con el espacio en el que se desarrollaban.

Se inició así un camino que, a despecho de los cambios curriculares / y de la organización del profesorado de nivel primario, produjo la desvalori / zación del trabajo del docente, la minusvalía del proceso de enseñanza-apren / dizaje y el consiguiente aislamiento del docente a quien jamás se consultaba / sobre cuestiones escolares o implementación de tareas a realizar.

Con pequeñas variantes el maestro de nivel primario se vio reducido / al rol de "obediencia debida" a un gobierno llamado "superioridad" que se ex / presaba mediante las "circulares". Una circular es en términos escolares, una / disposición "sagrada", sacralización lograda por dos elementos básicos:

- 1) Son órdenes a cumplir.
- 2) No pueden "salir" de la escuela.

Son de lectura fácil, mantienen el orden establecido y, efectivamen-

te evitan el desorden, motivan con claridad y orientan el trabajo efectivo.

¿Cómo adjudicar intenciones autoritarias a una hoja impresa?

En ese marco, no se movieron demasiados esquemas pedagógicos durante más de veinte años, salvo en el manejo de la expresión lingüística que sufrió el avance de los términos técnicos: formulación de objetivos, currículum; o / de la psicología genética; estadio, construcción, autonomía, operativo, etc.

En los profesorados de formación docente se introdujeron ocho Didácticas especiales con dos consecuencias insalvables para esa época; a) los alumnos no conocían las asignaturas a las que se referían las didácticas (historia, geografía, lengua, matemática); b) los docentes a cargo no habían ejercido en la escuela primaria.

En las cátedras de Política Educativa y Organización y Administración de la Educación no se incluía el estudio del Estatuto del Docente (convenio colectivo de trabajo, conocimiento indispensable para el ejercicio de // cualquier profesión.

El maestro de escuela primaria se transforma en un empleado administrativo con carga patriótica adjunta, a saber, enseñar a leer y escribir.

A partir de 1983

La iniciación de la vida democrática en la Argentina abruma al docente con una responsabilidad para la que no se siente preparado.

La estructura administrativa sigue la anterior: cambia el contenido de las consignas, pero se sumerge en la proliferación de circulares que no // "ordenan", si bien sugieren sin posibilidad de resolución, acciones simultáneas que interfieren, interrumpen, en definitiva, alteran la organización del trabajo de aula.

Así se suceden sugerencias a desarrollar desde el homenaje a la bandera superpuesto con la semana gardeliana hasta el programa de salud y el homenaje a Nicolás Avellaneda.

Se organizan Jornadas de Reflexión Educativa en la Provincia de Buenos Aires de cuatro horas de duración. En su transcurso, con un solo ejemplar por escuela, los maestros debieron leer, analizar, reflexionar, proponer, // etc., un documento de varias páginas para el que se solicitaba (Circular 01 / del 2-9-85) "análisis reflexivo, crítica constructiva y el aporte de sugerencias y opiniones que importen asumir el compromiso de la tarea en conjunto // que nos espera".

¿Qué piensa el maestro? ¿Qué hace?

A todo esto, ¿qué rol juega el docente? Se lo observa en estados alternativos de entusiasmo, por las oportunidades que se le ofrecen, desazón ante la carencia de instrumentos efectivos para cumplir con su tarea principal: enseñar con seguridad en sí mismo y en lo que hace, y energía para defender sus derechos y aclarar sus deberes.

Ahora entiende que el resultado más claro del autoritarismo fue no / capacitarlo con instrumentos académicos y pedagógicos que lo habilitaran para / formular propuestas enteras, proyectos significativos.

A modo de autocrítica

En recientes trabajos de análisis de la problemática educativa en un sistema autoritario se coincide en señalar la carencia de investigación sobre "políticas educativas específicas y/o a sus resultados durante los últimos // diez años".

Parecía natural entonces deducir que los temas de investigación se / refirirían a los contenidos o metodologías.

Sin embargo, desde la década del 60 se observa en las publicaciones / educativas una llamativa disociación de la realidad escolar viva, que permanece al margen de los discursos cambiantes, pero en deterioro progresivo frente a la ausencia de una orientación clara, definida, que permita la formación // continua del docente en ejercicio, con su aprendizaje consiguiente de núcleos teórico-práctico.

El docente de nivel primario que se acerca a una publicación de temas educativos se encuentra con un discurso en el que prolifera la adjetivación y falta de definición de problemas y la sugerencia de instrumentos a elegir. Varios períodos de censura lingüística obligaron a una expresión oral y / escrita donde el hilo conductor fue el eufemismo, la sinonimia críptica. Así, los argentinos nos sumergimos en las envolturas de términos como segmentación, ruptura teórica, crecimiento en espiral, direccionalidad, creatividad, / aprendizaje integrador, en medio de una realidad donde se sumaba o se superponía sin integrar y la posibilidad de creatividad se queda en la respuesta inmediata y no en el resultado de un camino.

Se produjo y se sigue produciendo la fascinación por los nombres de / las teorías sin la profundización de su contenido.

El docente primario se encontró así frente a un mundo paralizante // que lo asustó y no le dio instrumentos para cambiar. Ante propuestas de "afue

ra", se formuló y formula las preguntas:

¿Qué respaldo teórico tengo?

¿Qué apoyo institucional?

¿Cuántos colegas me apoyarían?

¿Qué pasará con la comunidad? (padres, hermanos, vecinos).

La fractura no es casual, pero no parece haber otro camino alternativo que el cambio de los portavoces científicos: se trata de volver al lenguaje transparente, universal, que no se limita a la información descriptiva, // que formula hipótesis, invita a la pregunta, a la puesta a prueba por la acción conjunta, efectivamente democrática.

Es hora de admitir que no podrá haber propuestas "creativas" si no / pertrechamos al docente con instrumentos que le permitan construir el pensamiento crítico, y ejercer con libertad consciente. De lo contrario se corre / el riesgo de reproducir el esquema autoritario con actitud sonriente pero de / idéntica significación.

Necesitamos un docente que recupere su posibilidad de autonomía y elección de ideas principales en cada momento de su trabajo, con identidad gremial y pertenencia a una comunidad de la que es portavoz".

Actividad de aprendizaje N° 2

* Identifique y analice normativas de carácter autoritario y democrático, tanto explícitas como implícitas.

Recurra para ello a circulares de D.F.N.E.S. y a su propia experiencia institucional.

ANEXO Nº 3

*UNESCO, La educación en marcha. Edit. Teide, 2ª edición, 1979.
Barcelona.*

Importancia primordial de la formación pedagógica de los profesores

"En la escuela, el profesor es el principal agente de la educación; / tiene por función esencial la de "transmitir" conocimientos, teniendo los a- / lumnos sólo que "aprender" de manera más o menos receptiva esos conocimientos / y memorizarlos. Hoy, el centro de gravedad de la actividad se desplaza del // / maestro al alumno, observando, experimentando, seleccionando y clasificando / los fenómenos, resolviendo por sí mismo los problemas que se presentan, etc.; / el alumno debe, en la medida que sea posible, adquirir solo los conocimientos / nuevos, "descubrir" las propiedades y las estructuras de los fenómenos y lle- / gar por sí mismo a las generalizaciones correspondientes. De esta manera es / como el profesor pasa del papel de un simple informador y examinador al de un / estimulador, de un organizador y un regulador de la actividad de estudio de / sus alumnos. Esto supone no sólo que el profesor domine su marcha sino tam- / bién que sea capaz de lograr una formación educativa y cultural adaptada a // / los alumnos para estimularles su interés y resolverles sus dificultades. La / penetración, en las masas, de los medios técnicos prepara también una trans- / formación radical de la actividad de profesores. Esta evolución puede definirse / se por el término "profesionalización" del oficio y de la actividad de los // / profesores.

La concepción moderna de la escuela exige un profesor que sea un es- / pecialista formado científicamente en métodos pedagógicos y que, por este mo- / tivo, sea irremplazable en su campo. Esta concepción constituye las premisas / de una eliminación definitiva de las barreras entre los tipos de formación de / las diferentes categorías de profesores, que se apoyan en la idea de que no / hay necesidad de tantos conocimientos de fondo para enseñar en las clases ele- / mentales como la hay para hacerlo en un nivel superior. Cuando todos los pro- / fesores poseerán una formación científica especializada, sólo se distinguirán, / como los médicos, por su especialización misma. Esta evolución tiende pues ha- / cia una "profesionalización" y como consecuencia, a la unificación y diferen- / ciación interna del oficio de profesor" ...

Actividad de aprendizaje N° 3

- a) Discuta: ¿Qué significa, en el momento actual, "ser un profesional de la educación?"

- b) A partir de la discusión elabore propuestas que enriquezcan al docente en su carácter de profesional de la educación.

que está A N E X O N° 4

que se f

n la cor

erivada

eros fundamen

práctica ...

existencia de

imagen "so

la so- /

Parra, Rodrigo. La ruptura entre la realidad social, la imagen y la práctica, en Rockwell, Elsie. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente (Antología). Edic. El Caballito, Biblioteca Pedagógica. México. 1985.

de su c

"Uno de los elementos básicos constitutivos de una profesión es la conformación de una imagen que le confiera un sentido social que la dignifique y le dé un código de conducta dentro del cual debe desarrollar su actividad específica. La importancia de esta imagen es más sentida en ciertas profesiones que por su naturaleza juegan papeles claves en la división social del trabajo y que han ido creando una noción de vocación y de servicio a la sociedad, como el sacerdocio, la carrera militar, la medicina y el magisterio. En el caso específico de la carrera docente de nivel primario esa imagen se concreta en dos postulados básicos: a) el magisterio es una vocación que implica prestar un servicio a la sociedad; b) el maestro debe participar activamente en la vida de la comunidad con el propósito de guiarla hacia una mejor situación económica y cultural.

Tal imagen de la función del maestro ha sido heredada de su actividad en una sociedad preindustrial y de situaciones anteriores del país, en las que predominaba el analfabetismo, y se conserva prácticamente sin cambiar a pesar de las modificaciones que ha experimentado la sociedad colombiana con el advenimiento de la urbanización, la industrialización, la expansión educativa y demás fenómenos concomitantes con una más compleja división social del trabajo.

El intento de aplicar esta imagen del maestro a una sociedad para la cual no ha sido diseñada, genera una ruptura o incoherencia en la práctica de la profesión que tiene consecuencias de la mayor trascendencia. La imagen del líder de la comunidad que el maestro tiene de sí mismo reviste particular importancia al hablar del papel del maestro en el proceso de desarrollo. Al maestro se le pide, a través de la imagen profesional que se le imparte, que desempeñe actividades para las cuales no ha sido convenientemente entrenado.

En efecto, en su formación no han sido integrados ciertos procesos fundamen-
tales de cambio social que están incidiendo directamente en su práctica ...

Pero el hecho que se presenta con más fuerza es la persistencia de /
la imagen del trabajo en la comunidad que expresan los maestros, imagen "sa-
grada" o tradicional, derivada de formas anteriores del desarrollo de la so-
ciedad que continúa omnipresente aún a través de las diferencias de origen so-
cial, de la calificación académica y del contexto de trabajo de los docentes.

De alguna manera puede decirse que este concepto constituye el cen-
tro de la imagen ideológica que el maestro tiene de sí mismo y que conserva,
a ciertos niveles de su conducta, aún en contra de la fuerza de procesos gene-
rales que la hacen ineficaz en su forma tradicional, y muchas veces a costa /
de la frustración profesional ...

Al mismo tiempo dentro de la profesión del maestro se ofrecen modifi-
caciones que, por razones culturales, hacen más difícil aún que sus miembros/
jueguen el papel de catalizadores del cambio y el mejoramiento económico de /
las comunidades. Esta nueva cara del fenómeno se da cuando entran en interac-
ción el proceso de feminización de la profesión docente, el papel que la so-
ciedad le ha definido tradicionalmente a la mujer en la división del trabajo /
(fenómeno muy arraigado y cuyo proceso de cambio es todavía muy reciente), y/
el papel de líder del maestro. Estos fenómenos se ven, además, matizados por/
la manera en que la profesión del maestro se inserta en la estructura social/
y de las ocupaciones. Los maestros como grupo han experimentado un significa-
tivo proceso de movilidad social ascendente, no solamente en cuanto a la posi-
ción de su ocupación intergeneracional, con respecto a la del padre, sino ///
principalmente en lo que se refiere al prestigio en la línea del avance educa-
cional. Esto último es especialmente notable dado que, por la naturaleza de /
su acción laboral, el avance en materia de escolaridad es especialmente valo-
rado. Sin embargo, esta sensación de logro se ve disminuida por la devalua- /
ción del prestigio de la profesión en la sociedad en general hasta llegar a /
generar una incoherencia con la imagen de logro y movilidad social.

Pero al mismo tiempo, la pérdida de prestigio de la profesión magis-
terial no es total. Por el contrario, a pesar de la devaluación sufrida que /
se expresa en bajos ingresos relativos y que ha sido causada, entre otros fac-
tores, por la expansión del volumen de egresados normalistas y de ciencias de
la educación, por la feminización de la carrera, por el origen social y por /
la baja calidad de las instituciones formadoras de maestros, los docentes es-
tán conscientes de la imagen de profesión noble que sigue siendo válida en al

gunos niveles de la sociedad. Los maestros, en efecto, no tienden a subvalorar su oficio y en términos generales lo colocan en la posición que le da la sociedad. Pero precisamente allí puede encontrarse una de las razones por la cual el maestro sigue apegado a la imagen "sagrada" de su profesión, como un canal por el cual le llegan gratificaciones; y por eso difiere su vinculación con la comunidad aún después de que las bases objetivas para que esa vinculación se dé eficazmente a la manera tradicional se hayan resquebrajado de manera significativa ..."

Actividad de aprendizaje N° 4

Dramatización

Presentamos la siguiente situación:

Un adolescente comunica a su familia su decisión de estudiar un profesorado. Ellos no son docentes. Algunos estarían de acuerdo y otros no.

El mismo adolescente comunica su decisión a un grupo de profesores, algunos con una larga trayectoria profesional, otro no.

A partir de las argumentaciones de los personajes se analizará y discutirá en torno a las distintas imágenes del rol docente y de la institución educativa que tienen quienes están vinculados a ella directamente y quienes no.

Comparar estas imágenes con las propias.

Propuesta Final

Elaborar propuestas de posibles modificaciones a la institución/ educativa en relación con el rol docente como agente transformador, teniendo en cuenta la necesaria articulación entre las funciones de la escuela, el rol docente y las nuevas exigencias que plantea la sociedad.

Propuesta Final

Elaborar propuestas de posibles modificaciones a la institución/ educativa en relación con el rol docente como agente transformador, teniendo en cuenta la necesaria articulación entre las funciones de la escuela, el rol docente y las nuevas exigencias que plantea la sociedad.

La Profesora María Esther Saleme de Bur-
nichon, autora de este documento de tra-
bajo es egresada de la Universidad Na-
cional de Tucumán como Licenciada en Fi-
losofía y Profesora en Pedagogía.

Participó en la elaboración del Marco //
Teórico del Diseño Curricular para la /
Escuela Primaria Común de la Municipali-
dad de la Ciudad de Buenos Aires.

Actualmente se desempeña como Profesora
Titular de Didáctica en la Universidad/
Nacional de Córdoba y como Profesora Ti-
tular de la Cátedra de Conducción del A-
prendizaje en la Universidad Nacional /
de Entre Ríos.

Redactaron y organizaron las activida-/
des del presente documento, para los en-
centros presenciales, las Licenciadas:
Lamboglia, Susana (Pedagoga)
Pires Mateus, Susana María (Socióloga)

BIBLIOGRAFIA GENERAL CONSULTADA

- UNESCO:** La educación en marcha. Editorial Teide. Barcelona. 1976.
- García Márquez, N.** Quiero aprender, dame una oportunidad. Gedisa/Editorial. Barcelona. 1983.
- Sacchetto, Pier Paolo.** El objeto informador. Gedisa Editorial. Barcelona 1984.
- Namo de Mello, Guiomar.** Magisterio de 1º grau. Editorial Cortez. Sao Paulo. Brasil. 1982.
- Bassis, Henry.** Maestros, ¿Formar o Transformar? Gedisa Editorial. Barcelona. 1986.
- Abraham, Ada y otros.** El enseñante es también una persona. Gedisa Editorial. Barcelona. 1986.
- Bettelheim, Bruno.** El corazón bien informado. F.C.E. México. 1973.
- Carbone, Graciela.** La política educativa municipal y la capacitación, el perfeccionamiento y la actualización docente./ Secretaría de Educación. M.C.B.A. (Mimeo).
- Batallan, G; Saleme, M; García, F.** Taller de educadores (Informe Final) FLACSO. Bs./As. 1986.
- Saleme, M.** El niño: su mundo y el mundo escolarizado. FLACSO. Bs. As. 1985.
- Ezpeleta, Justa.** La escuela y los métodos: entre el supuesto y la deducción. D.I.E. Publicación Nº 20. México. 1986.
- Rockwell, Elsie.** Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. / Secretaría Educación Pública. México. 1985.
- Plural** Revista de la Fundación Plural Nº 1 y 2. Bs. As./ Septiembre y Octubre, 1985.