

## **La formación de profesores en la Universidad Pública: su compromiso en la formación de “narradores utópicos”**

**Autores:** Cristina Nosei y Gabriela Caminos

**Institución:** Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de la Pampa - Argentina

**Palabras clave:** universidad - formación docente - innovación - compromiso - inclusión

Nuestra investigación se propone indagar los significados que en referencia al acto de enseñar construyen nuestros alumnos del profesorado de la facultad de ciencias humanas de UNLPam en el transcurso de su carrera. El objeto de estudio que hemos recortado toma una particular relevancia dado que a partir del año 2010 se implementará un nuevo plan de estudio que incorpora como innovación el campo de la práctica profesionalizante con la aspiración de fracturar el histórico hiato entre el ámbito disciplinar específico y la formación docente con el propósito de formar profesionales de la docencia que puedan desempeñarse en el nuevo escenario educativo que plantea la obligatoriedad de la enseñanza secundaria. Esta investigación adopta una metodología cualitativa atenta a develar los significados que contribuimos a construir y deconstruir en el proceso de formación de profesores en el ámbito universitario dado que en el marco de un proceso de marginalización creciente urge recuperar el significado del valor de educar que supere, por su aspiración formativa, el propósito de instruir o la renuncia a educar bajo la concepción de “retener”. La deconstrucción de los relatos fosilizados aspira a contribuir a la configuración de narraciones transformadoras. La retención escolar sin la apropiación de saberes validados encubre el abandono de los alumnos provenientes de los sectores más vulnerables y fortalece la cultura del desamparo. Como resultados esperamos poder incidir en la construcción de significados que permitan a nuestros alumnos visibilizar la dimensión ética y política de la enseñanza, posibilitar que el campo de la práctica profesionalizante devenga en un genuino espacio de praxis y sostener las redes vinculares interinstitucionales habilitadas en el marco de nuestras investigaciones de los últimos años.

### **Introducción**

*“...Crear es no llorar mas lo que se ha perdido y se sabe irrecuperable y reemplazarlo por una obra tal que al construirla uno se reconstruye a si mismo...” (Anzieu, 1959:389)*

Las significaciones construidas por los sujetos en su interacción con el mundo físico y social configuran su concepción de lo real y lo posible, proceso que institucionaliza, con pretensión de objetividad ahistórica, una visión de mundo. El anudamiento del término institución con los significados alude, según Lidia Fernández “a la existencia de un mundo simbólico en parte conciente, en parte de acción inconciente, en el que el sujeto humano encuentra orientación para entender y decodificar la realidad social” (L. Fernández, 1998 :15). Esas significaciones adquiridas en el proceso de socialización primaria y consolidada luego en la socialización profesional y política, ponen orden al mundo y a las relaciones con los otros y, a cambio de la seguridad que proveen, demandan la renuncia al cuestionamiento de lo instituido como válido por diferentes autoridades “legitimadas”. Así el poder de “lo social, dice la autora, conforma la subjetividad de las personas asegurando de este modo el control de su comportamiento: la significación comanda la acción.

Este encuadre teórico nos desafía a una permanente puesta en cuestión respecto de los significados que contribuimos a construir y deconstruir en el proceso de formación de profesores en el ámbito universitario. El avance del proceso de marginalización que amenaza a vastos sectores de la población nos impele a mantener una interrogación permanente en referencia a los alcances de nuestros accionar:

¿Se avizora la práctica de la enseñanza en su dimensión ética y política? ¿Se la concibe como un espacio de posibilidad y lucha contra la desigualdad y la injusticia social? ¿Se la considera un inevitable reflejo de “lo social” o como una acción capaz de poner en cuestión las explicaciones de la cultura con aspiración de colaborar en la institución de otra realidad? ¿Se opta por la enseñanza orientado por la institución de educar o como medio para incluirse en el mundo del empleo a través de la organización escuela?

La responsabilidad que implica ser parte de la formación del profesorado en el ámbito universitario nos convocó desde siempre a la investigación con el objeto de favorecer el desarrollo de los procesos reflexivos que sustentan una formación profesionalizante y en ese marco, develar las restricciones culturales, las significaciones instituidas que obstaculizan la problematización de las situaciones vividas en el espacio educativo.

Identificar algunas regularidades en los significados instituidos en diferentes espacios educativos abre la posibilidad de cuestionar nuestra tarea en lo que refiere a la conformación o al menos en el no cuestionamiento de las representaciones que aluden al acto de enseñar y que se solidifican en los establecimientos educativos.

Orientados por los objetivos y resultados de nuestra investigación acreditada por evaluación externa “La FODA. Formación docente articulada: Universidad y escuelas articuladas para el desarrollo de la reflexividad crítica”, nos adentramos en los espacios educativos y entrevistamos a numerosos docentes con la intención de comprender los significados y sentidos que orientaban su práctica educativa situada. La lectura y análisis del material empírico recogido en el campo nos permitió avizorar lo que dimos en llamar la pérdida del sujeto y la pérdida de la comprensión (Pruzzo, 2002): el docente en el aula no toma en cuenta los saberes previos de los alumnos y además no adapta los contenidos a las posibilidades comprensivas de los mismos. La pérdida del sujeto y de la comprensión obstaculiza el aprendizaje sumiendo a la mayoría de los alumnos en una situación de riesgo pedagógico para el ingreso de nueva información.

Asimismo, nuestras investigaciones en el ámbito escolar evidenciaron que hay nociones de relevancia social y personal que nunca se han aprendido a las que llamamos lagunas en el aprendizaje, o que se han aprendido en forma errónea y que denominamos errores inducidos desde una enseñanza irrelevante (Pruzzo, V, Nosei, C, 2008)

Alertados por el peligro que implica el no aprendizaje de los saberes validados en particular para los alumnos de los sectores más desfavorecidos, profundizamos el análisis en relación a los significados que orientan el accionar de los docentes en ejercicio. Comprender el impacto que tienen estas configuraciones en el modo de ser y hacer del docente nos impele a custodiar los significados que contribuimos a construir y deconstruir en el proceso de la formación de profesores.

Es por ello que en esta nueva investigación que emprendemos nos hemos propuesto indagar respecto de los significados que en referencia al acto de enseñar construyen nuestros alumnos del profesorado de la facultad de ciencias humanas de UNLPam en referencia a los alcances y posibilidades que implican el acto de enseñar en el transcurso de su carrera. El objeto de estudio que hemos recortado toma una particular relevancia dado que a partir del año 2010 se implementará un nuevo plan de estudio que incorpora el campo de la práctica profesionalizante con la aspiración de fracturar el histórico hiato entre el ámbito disciplinar específico y la formación docente con el propósito de formar profesionales de la docencia que puedan desempeñarse en el nuevo escenario educativo que plantea la obligatoriedad de la enseñanza secundaria. Consideramos que no alcanza con enunciar los fines y propósitos en un plan de estudio, sino que debemos comprometernos a que los mismos se constituyan en principios indelegables de la actuación docente en los establecimientos educativos. El avance del proceso de marginalización que amenaza a vastos sectores de la población nos impele a mantener una interrogación permanente en referencia a los alcances de nuestro accionar en concordancia con la responsabilidad que implica ser formadores de formadores.

## **Descripción actual del problema**

Los resultados de nuestras investigaciones nos permiten sostener que los docentes formados de espaldas a la escuela por la dominancia en los diseños curriculares de una perspectiva clásica y positivista o aconsejados por la experticia, ya sea por vía de resoluciones ministeriales o por “capacitaciones” en servicio, no reconocen ni el ámbito que implica devenir en un nivel obligatorio ni a la nueva población que convoca y por ello se condenan a un modo de proceder errático sin investirse como autoridad que somete, ni mucho menos que contiene. La obligatoriedad se extiende por ley escrita y la postergación se entroniza por omisión de la enseñanza y el aprendizaje. Etimológicamente, postergación significa descuido. Día tras día los registros de clase elaborados en el seno de las aulas consignan múltiples formas de postergación de la tarea. Algunos postergan, y se vuelven a postergar los plazos para la entrega de trabajos prácticos o de las instancias de evaluación, pero no con vistas a profundizar el tema que se este tratando sino para seguir tratando de tratar el tema, que un día se da por terminado con una evaluación que no certifica aprendizaje sino que habilita a dar inicio a otra unidad y nuevamente a jugar el juego de la postergación. En la cultura de la postergación se descuida el tiempo pedagógico en atención del tiempo de calendario escolar. También están aquellos que postergan a los alumnos y sus posibilidades de apropiación sustantiva del conocimiento escolar bajo el argumento de la prioridad de cumplimentar con el programa prescripto. Y la ficción nuevamente le gana la partida a la función de enseñar y en ese contexto dar deviene en sinónimo de enseñar y la posibilidad de aprender se remite únicamente a la capacidad y voluntad del alumno.

El permanente cuestionamiento al saber y al hacer docente, el descuido respecto de sus concepciones, las prescripciones políticas y académicas sancionadas por fuera del acontecer en las aulas, las intenciones huérfanas de acciones capaces de devenirlas en posibilidad, en particular el caso que refiere a la extensión de la obligatoriedad, impactaron de manera diferente en los profesionales de la enseñanza.

Sustentados en la lectura de G. Deleuze (1988) y atentos a la voz de los docente en ejercicio entrevistados, hicimos una primera categorización del material recogido diferenciando a los docentes relatores de los docentes narradores. En su obra Mil Mesetas, Deleuze plantea que el re-lator repite pasivamente siempre la misma historia, tal como un copista refleja una obra que le es ajena, mientras que el narrador cambia, construye y reconstruye la historia de la que se siente parte activa y responsable. La narración vigoriza el relato fosilizado, lo abre, lo ramifica para dar lugar a nuevas historias.

De las entrevistas emergieron a nuestro entender concepciones y posicionamientos diferentes frente a la realidad escolar. En un primer momento diferenciamos la voz de lo

que dimos en llamar los “relatores nostálgicos” de los “narradores utópicos”. Cabe destacar que en ambos se acentúa un hito que vertebra su historia: la extensión de la obligatoriedad

El relator nostálgico trasluce una fuerte idealización del pasado que se ubica en el “antes de la obligatoriedad” y su voz expresa un deseo doloroso de regresar a ese ayer. Antes y ahora. El relato se repite sin examinarlo y se acentúa la falta, lo que ayer se tenía y hoy se ha perdido: falta de valores, falta de estudio, falta de autoridad. Y en la enunciación de la falta se evidencia el sufrimiento que ocasiona lo perdido. El relator nostálgico es sujeto en sufrimiento, se siente imposibilitado de modificar la situación. Es víctima pasiva del “daño” que le ocasionó a la escuela la extensión de la obligatoriedad. Desde su concepción la extensión de la obligatoriedad rompió de modo abrupto la membrana protectora de la escuela y amenaza seguir penetrándola atacando así el núcleo duro de su mandato fundacional implícito, como indica Lidia Fernández: la escuela es para algunos... “Los que quieren y pueden estudiar para ser alguien en la vida”. Y anudada a la falta se presentiza la lucha: contener adentro lo que antes se mantenía afuera implica un estado de combate, palabra cuya etimología remite a lidiar, enfrentar, pelear. La idealización del ayer contrasta con la denostación del presente. Un sufrimiento invalidante se avizora en el “dolor enojado” (F.Ulloa.1995). que trasluce su discurso.

El sufrimiento inhibe el pensamiento crítico y el placer por la tarea. Y en ese escenario el aprender se desdibuja para entronizar la aprensión. Se trasluce en el relato nostálgico la aversión por lo diverso. La escuela de ayer conocía una sola versión de alumno. Diversión es una palabra que no cabe en la escuela ni en el aula: es sinónimo de dispersión, indisciplina, peligrosidad.

La lectura de Mircea Eliade nos invita a pensar que la acción de relatar es un intento de volver a traer ese ayer, como si el volverlo a contar pudiera, al menos por un momento, retrotraerlo a esa situación original que se degradó con el tiempo. La repetición de la palabra intenta reactualizar aquel comienzo, aquel acto primordial como un modo de exorcizar lo informe, lo indiferenciado, en suma, lo caótico que tanto atemoriza. El relato nostálgico está atravesado de actos y actores ejemplares, situaciones y nombres propios que ilustran lo perdido y contrastan con la “anomia” del presente corporizando así las palabras de Eliade “...*todo lo que no tiene un modelo ejemplar esta desprovisto de sentido, es decir, carece de realidad*” (Eliade.2001:45).

Siguiendo a este autor podemos decir que el relator nostálgico es un sujeto de mentalidad arcaica, que se resiste a lo nuevo, lo diferente, que soporta con dificultad la historia y se esfuerza por anularla. Donde ayer hubo sentido hoy hay padecimiento.

El narrador utópico, como sujeto histórico, recuerda el pasado pero lo revisa a la luz de la situación presente con un fuerte compromiso con el futuro. Se siente identificado con el mandato explícito de la escuela: educación para todos. Saben que esa aspiración convoca a

la lucha, pero a diferencia del relator nostálgico, la lucha los reivindica y les da sentido. Su lucha es con otros y por otros no contra otros y muchos menos contra el alumno que es el motivo de su acción. Si vislumbra un enemigo ese es el “burócrata” que pone en riesgo la permanencia del alumno en la escuela, o el político que no ayuda y en particular los “mercenarios que solo van a la escuela por un sueldo... por que eso es igual que tener el enemigo adentro”. Educación para todos es la utopía y en ese marco buscan alternativas, asumen los riesgos. Su narración también alude al sufrimiento pero con un sentido diferente del que le otorga el relator nostálgico. Mientras que para este último el sufrimiento y la lucha son vistas de modo negativo, es padecimiento por ausencia de esperanza, para el narrador utópico es sinónimo de esfuerzo en vistas a obtener lo deseado.

Las palabras sufrimiento, esfuerzo, lucha emergen para acentuar los niveles de convicción y compromiso que asumen con la empresa educativa, con los alumnos que son “sus” alumnos, sus pibes, los chicos. Para los narradores utópicos, la obligatoriedad es un desafío pero fundamentalmente una oportunidad para que *“nadie tenga excusa para no mandar el pibe al colegio... para que lo podamos ir a buscar y chito...el pibe a la escuela y no se habla mas...”* (docente Tercer Ciclo y Polimodal)

Los narradores utópicos recuperan también actos y actores del ayer pero como una referencia viva, como motivo que impulsa a la búsqueda y a la problematización. Y así como recuerdan a sus maestros reconocen a sus compañeros de ruta. En su narración viven y reviven las personas con nombre propio, dignas de ser recordadas por sus condiciones éticas, sus convicciones y su capacidad de lucha. En la palabra de estos narradores predomina la primera persona del plural, no renuncian a la autonomía ni se aferran a lo canónico.

Tanto los relatores nostálgicos como los narradores utópicos hablan del sentido de educar: para unos se perdió en el pasado y sufren por ello, para los otros se revive más que nunca en este presente de desigualdad y discriminación. Ambos resaltan las relaciones humanas, los valores morales, el conocimiento, unos para destacar la pérdida y otros para iluminar la búsqueda. Su voz trasluce sentimiento, emoción. La situación a la que aluden los conmueve, ya sea relato clausurado o historia viva, no permanecen ajenos a ella

En nuestra labor de investigación emergió como otra categoría conceptual un grupo al que denominamos los relatores apáticos, entendido como aquellos en los se desdibuja el sentido moral y político de la educación: a su relato lo vertebra la situación laboral no las relaciones humanas. No se percibe emoción en su historia repetida, a lo sumo fastidio. Se reconocen como trabajadores de la educación, y en su discurso se acentúa permanentemente la situación de empleado, el monto del salario, las condiciones laborales. Su trabajo es dar la materia a quien la quiera y pueda tomar. No hay héroes ni historias en su relato. No hay nombres propios. Su relato trasluce impotencia pero no viven la situación

como un problema que los convoque a pensar un modo de resolverlo. Es un relato de fractura y desesperanza asumida frente a una “realidad” naturalizada.

Los narradores utópicos dan cuenta en su testimonio de la presencia de los relatores apáticos en la escuela. Su compromiso con la institución de formación hace que los distingan rápidamente de los demás. El utópico visualiza al apático como su verdadero enemigo, el más peligroso, por que esta dentro de la institución y socava con su accionar los vínculos tan afanosamente trabajados. Los separa un abismo: la falta de significado.

Los bordes del abismo se perfilan en la fuerza de la contrastación binómica entre los que “viven” por la escuela y los que se “matan” por un peso, sin sentido del deber que obliga y sin sentimiento que construya arraigo. El abismo también alude a un tiempo: el de aquella época que engendraba docentes y el de un hoy que pare “mercenarios”. Y es esa diferencia irreconciliable entre concepciones tan disímiles que hace que la situación en la escuela y su futuro se torne difícil (nunca imposible, por que el imposible no tiene cabida en el pensamiento de un utópico).

Nominados por los utópicos como “golondrinas, mercenarios, malaventurados e incapaces de sentir nada por algo o por alguien” pierden el derecho a ser recordados por su nombre: son los “don nadie” que no saben que educar en la escuela... *antes era amor, sacrificio, sudor y lágrimas*. Y lo que era antes deberá seguir siendo para que la escuela merezca también su nombre por que, tal como dicen los narradores utópicos... *no hay otra*. Como practica humana y social (Contreras Domingo,1994) la enseñanza remite su posibilidad de ser tal acorde a la capacidad de establecer vínculos entre los actores. Los narradores utópicos centran su esperanza educativa en los vínculos. Los relatores apáticos los desdeñan.

Rollo May (2000) plantea que lo contrario del amor no es el odio, si no la apatía. El amor por los otros es justamente la fuerza vinculante, lo que permite tejer las tramas sociales. El autor considera que el amor y la voluntad evidencian la intención de influir en los otros, pero que ello solo es posible si se es capaz de abrirse a la influencia de ese otro propósito de su acción. Y es justamente a su criterio, la incapacidad de influir sobre los otros lo que lleva a la apatía que trasluce impotencia. Para May los apáticos son emergentes de lo que denomina un mundo esquizoide, categoría con la que no intenta referirse a lo psicopatológico sino a las condiciones generales de una cultura que evita las relaciones íntimas, y en el distanciamiento que alienta, adormece la capacidad de sentir. El mundo esquizoide para R. May provoca un ámbito de desamparo cultural que lleva al desapego y las actitudes mecanicistas. La falta de interés y la ausencia de acompañamiento dejan a los alumnos muy solos. Y al amparo del desamparo crece el fracaso escolar y la exclusión social.

El deslizamiento de los fines: de la institución a la preeminencia de la organización.  
Instituciones de vida y organizaciones de producción

La institución anuncia un valor protegido que debe animar la constitución de una organización que lo vehiculice. La institución, en nuestro caso educar, se presentiza en el mandato fundacional de la organización escuela, en sus objetivos declamados. Pero ese mandato fundacional debe encarnarse, en principio, en los actores que asumen el compromiso de llevar adelante la tarea anunciada. Así, si bien son empleados de la organización, para cumplir el mandato que le dio sentido a su fundación debe animarlos la concepción del trabajo como herramienta de transformación social. La relación económica que caracteriza a las organizaciones de producción no puede opacar la centralidad de las relaciones humanas que demanda la tarea educativa en las organizaciones de formación.

M.Souto (2002) advierte respecto de *“... los efectos de la extrapolación de conceptos que dan cuenta del trabajo en organizaciones productivas a la comprensión de las dinámicas de las organizaciones educativas y de formación.”* (M.Souto.2002.:12). Esa extrapolación, que resulta de concepciones políticas que aducen la necesidad de atender a las demandas de un mundo globalizado, se evidencia en el uso de nuevas palabras para viejos discursos: inversión, gestión, eficiencia, rendimiento... palabras pueblan el relato de los apáticos:

A criterio de la autora citada, el lenguaje organizacional que constituye el discurso de muchos docentes, contribuye a oscurecer *“... la complejidad de las relaciones y dinámicas intersubjetivas en las que se dan la educación y la formación...”*, discurso fortalecido *“...muchas veces con banderas gremiales que aunque provenientes de reivindicaciones justas... dejan fuera de los espacios de la educación y de la formación lo que hace de ellos instituciones de vida: el ser espacios donde el otro importa en su realidad de persona – no solo en su dimensión cognitiva- y donde el otro debe ser tomado con y en sus condiciones tal como ellas son ( con y en su pobreza, con y en sus diferencias con y en su rechazo y resistencia de protesta a la formación, con y en su misterio y su inteligibilidad para el formador).* (M.Souto.2002.:13).

Es a partir de esta preocupación que muchos autores se han atrevido a hablar nuevamente del amor, del eros pedagógico que debe animar el vínculo positivo entre las personas. Y mucho más aún, a recuperar la idea de la vocación, denostada durante años como herramienta de manipulación para someter a la explotación y el bajo salario a los trabajadores de la docencia, terminología que se impuso en las últimas décadas principalmente alentado por el discurso gremial.

La vocación alude en su etimología a escuchar el llamado, la voz de otro. Pero en la cultura del desamparo, los otros se desdibujaron sacrificados por el imperio del yo, sin entender que ello implica la condena a una soledad agónica.



En muchas entrevistas a docentes en ejercicio surgió la frase “... *no estamos preparados para esto...*”. “Esto” remite a lo innombrable, por que “... *lo que sucede hoy en la mayoría de las escuelas no tienen nombre...*”. Se sienten preparados para enseñar su materia “... *la universidad me preparó para enseñar... no para esto...*”.

La respuesta provoca la pregunta insoslayable: ¿para qué te sentís preparado? Y nuevamente la respuesta que se centra en el conocimiento producido y se obtura frente al conocimiento como problema de aprendizaje. En esa lógica la enseñanza se sigue considerando transmisión de saber al que no sabe.

La genuina preocupación de los educadores que avizoran la destitución de la institución de educar los anima a nombrar “*la sogá en la casa del ahorcado*” (D.Pennac.2007:251): amor, vocación, oficio. En su último libro, E. Litwin, al que provocativamente tituló “El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos.”, sostiene que en las últimas décadas “...*la vocación no fue un tema de estudio ni fue reconocida como significativa a la hora de entender la práctica de la enseñanza*” y afirma en un párrafo subsiguiente “... *los docentes con vocación de enseñanza reconstruyen narrativas significativas con sus alumnos y responden a las complejas exigencias de la escuela contemporánea con las contradicciones que implica oír y desoír alternadamente, en pos de la educación, los requerimientos sociales y políticos de las sociedades, las familias y los jóvenes. La escucha sensible, la comprensión y la compasión son en sí mismos una preocupación en el acto de enseñar*”. (Litwin.2008:22).

Desde su mirada “... *la enseñanza debería ser promotora del pensamiento apasionado – que incluye el deseo y la imaginación – para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significado la vida de los niños y los jóvenes.*” (Litwin.2008:29). En definitiva Litwin convoca a dar cumplimiento a la institución de existencia que dio nacimiento a la organización escuela

Pasión y compasión sustentan el pensamiento apasionado que anima la vocación de enseñar. Se evidencia en los autores mencionados la preocupación por contrastar la compasión, entendida como la capacidad de sentir con el otro, a la apatía, definida por R.May (2000) como un estado de falta de sensibilidad, un centramiento en el sí mismo en el que ego ignora a alter.

Edgar Morín (2007) también se refiere al oficio de enseñar remarcando que el mismo debe apuntar a favorecer la comprensión de la condición humana, religar en su trabajo los saberes disciplinares, con el objetivo superior de enseñar a vivir, a mantener vínculo con los otros y consigo mismo. La enseñanza, desde su concepción, debe incidir en los sujetos para infundir sentido a la vida en comunidad.

En este marco la apatía contrasta con el pensamiento apasionado que postula E.Litwin, entendidos ambos como procesos emergentes de los diferentes modos de

interacción que los han producido. El centramiento en la disciplina que pierde de vista la finalidad política y moral de la función de enseñar, desintegra la realidad, la fragmenta en los hiatos que separan los campos de conocimiento obstruyendo la posibilidad del pensamiento complejo que aspira a la comprensión y a la comunicación con los otros. La formación de profesores sin contacto con la realidad del aula y de la vida en las organizaciones educativas favorece, en el desconocimiento, el desvinculo con los otros, con esos otros que son el sentido de su tarea.

El relator apático hijo del desamparo y huérfano de la narración política, desprovisto del sistema de referencia que para los otros representaba la institución de educar, creyéndose libre de las ataduras de los mitos fundacionales, es esclavo y prisionero de la falta de sentido. Su testimonio da cuenta de un relato que es compatible con las organizaciones de producción donde el valor radica en lo material. El otro no importa y solo se visibiliza cuando molesta, sin advertir que es su propia conducta la que provoca la agresión: los desoídos, los desatendidos, los destratados luchan contra la fantasmización materializándose a través de la violencia. La afirmación emerge de la lectura detenida de sus testimonios: su recuerdo no se detiene ni en los que estudian “por que es lo que tienen que hacer” ni en los que permanecen inactivos “ por que al menos no molestan” sino en aquellos que “te perturban la clase con cualquier excusa o preguntando cualquier pavada”. Su concepción egoísta es la vía por la que se inoculara la muerte que amenaza las relaciones humanas, significado y sentido de la ley organizadora de las instituciones de vida.

La puesta en marcha del plan en el año 2010 nos da la posibilidad de abordar en una investigación cualitativa de corte longitudinal el proceso de formación que se inicia con la nueva cohorte de estudiantes de las carreras de profesorado en la facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam

Muchos son los interrogantes que nos acicatean: ¿que representaciones traen los estudiantes en referencia a la enseñanza? ¿ podrá el campo de la practica profesionalizante ser un espacio superador del hiato histórico entre los campos disciplinares? ¿Cuáles serán los principales obstáculos que habrá que superar para su constitución? ¿Habilitará el campo de la práctica profesionalizante la constitución de una cultura de la colaboración entre los profesores de las diferentes áreas del saber? ¿Favorecerá la articulación entre las asignaturas el desarrollo de los procesos reflexivos que habiliten la construcción de un profesional de la docencia? ¿Qué significados ayudará a construir y /o deconstruir ese nuevo espacio? ¿Incidirá el campo de la práctica profesionalizante en la consideración de la enseñanza como acción ética y política transformativa?. ¿Posibilitará la temprana inserción en las escuelas de los estudiantes?

.La apatía, el desgano, el ausentismo reiterado, la desligación de los vínculos con los alumnos e incluso la agresión y el desinterés por la tarea que se presentiza en la labor de muchos docentes que se desempeñan hoy en la escuela, el fracaso reiterado de tantos y tantos alumnos, la repitencia y el abandono en particular de los mas desprotegidos, la memorización mecánica de los saberes dados que aseguró el “éxito” de la aprobación pero no de la comprensión a algunos otros, deben ser por si solos un llamado a la problematización de la enseñanza y con ello a la formación de los profesionales a cargo de la misma.

Empeñados en favorecer los procesos reflexivos que sustenten una practica profesionalizante que asuma la responsabilidad de los aprendizajes, advertimos con preocupación la fuerte restricción al pensamiento que implica el relato fosilizado, fragmentado, en particular del relator apático.¿Cómo esperar que se responsabilice por el aprendizaje del otro cuando el otro no es una parte constitutiva de su subjetividad?

La preocupación genuina nos impele a ocuparnos del tema. Y de ello emerge atender con especial atención la trayectoria formativa de los alumnos del profesorado en un tiempo signado por el cambio en los establecimientos educativos, cambio con pretensión de contribuir a la construcción de una sociedad más justa.

#### Bibliografía

- Bruner, J. (1999) *La Educación, puerta de la cultura* , Madrid, Visor Dis
- Contreras Domingo,J. (1994) *Enseñanza, Curriculum y Profesorado*, Madrid, Ediciones Akal
- Deleuze,G. (1988) *Mil Mesetas*, Valencia, Pre-Textos
- Eliade, M. (2001) *El Mito del Eterno Retorno*, Buenos Aires, Emecé.
- Fernandez, L. (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales .Notas teóricas*, Buenos Aires, Paidos.
- Litwin, E. (2008) *El Oficio de Enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidos.
- Mac Laren, P. (1995) *La escuela como performance ritual*, Barcelona, Editorial Gedisa
- May, R. (2000) *Amor y Voluntad. Contra la violencia y la apatía en la sociedad actual*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2007) *Articular los saberes.¿Qué saberes enseñar en las escuelas?*, Buenos Aires, Ediciones Universidad del Salvador.
- Pennac, D. (2008) *Mal de Escuela*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana

Pruzzo, V. (2002) "La profesionalización docente y el D.A.C (Dispositivo de análisis de clase) en *Praxis Educativa*, Año VI, N 6, Santa Rosa, Universidad nacional de La Pampa

Pruzzo, V.; Nosei, C. (2008). "Alumnos que no aprenden Historia: ¿Problema de la Didáctica? En *Praxis Educativa*, Año XII, N 12, Santa Rosa, Miño y Dávila

Souto, M. (2002) "Prólogo Acerca de la búsqueda afanosa de la institución y la persona" en Enriquez, E. (2002) *La Institución y las Organizaciones en la Educación y la Formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Ulloa, F.(1995) *Novela Clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica*, Buenos Aires, Paidós.