

RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO SOCIAL EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS: LA ASPIRACIÓN FUNDADA DE UN NUEVO PLAN DE ESTUDIOS

Autor/es: NOSEI, Cristina; CAMINOS, Gabriela; BRAUN, Estela

Dirección electrónica de referencia: Cnosei@cpenet.com.ar

Eje temático para el que se propone el trabajo: Currículum, didáctica y prácticas de la enseñanza

Procedencia Institucional: Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa

Palabras clave: universidad, compromiso, formación, profesores, politicidad

Resumen

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 significaciones instituidas que obstaculizan la problematización de las situaciones vividas en la escuela. Identificar algunas regularidades en los significados instituidos en diferentes espacios educativos abre la posibilidad de cuestionar nuestra tarea en referencia 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.

Alertados por el peligro que implica el no aprendizaje de los saberes validados en particular para los alumnos de los sectores más desfavorecidos, iniciamos en el 2010, en el marco de la implementación de un nuevo plan de estudio en las carreras de profesorado de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam un proyecto de investigación al que denominamos “La formación de profesores en la Universidad Pública: su compromiso en la construcción de narradores utópicos”. Adoptamos una metodología cualitativa de corte longitudinal que centra como principal fuente de datos a las entrevistas a profundidad y encuestas semiestructuradas a docentes y estudiantes de las

carreras de profesorado de la UNLPam. La validación de las conclusiones se sostiene a partir del método comparativo constante

Nuestra investigación aspira a esclarecer los procesos formativos que favorecen la significación de la enseñanza como herramienta de lucha contra la desigualdad y la injusticia social en el marco de la educación obligatoria,

1. Introducción

“La formación de nuestros profesores universitarios necesita ser más cuidadosa”

P. Freire.2006:170

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. 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 mas desfavorecidos, iniciamos en el 2010, en el marco de la implementación de un nuevo plan de estudio en las carreras de profesorado de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, un nuevo proyecto de investigación al que denominamos “La formación de profesores en la Universidad Pública: su compromiso en la construcción de narradores

utópicos”.Dicho proyecto, acreditado por evaluación externa de la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional del Comahue, procura custodiar las representaciones que, en referencia al acto de enseñar, construyen nuestros alumnos del profesorado de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNLPam en el transcurso de su carrera. El nuevo plan de estudios de las carreras del profesorado en la Facultad de Ciencias Humanas incorpora como novedad central el campo de la práctica profesionalizante, a diferencia del caso de Ciencias Exactas y Naturales que mantiene un diseño curricular tradicional. Conviven así en la UNLPam dos diseños que se proponen como objetivo central la formación de un docente comprometido y capaz de llevar adelante una actuación profesional competente en los diferentes ámbitos de actuación que le toque desempeñarse .Develar los significados que contribuimos a construir y deconstruir en el proceso de formación de profesores en el ámbito universitario es de vital importancia en el marco de un proceso de marginalización creciente , en el que 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 saberes validados encubre el abandono de los alumnos provenientes de los sectores más vulnerables y fortalece la cultura del desamparo. La concepción que remite a los saberes validados incluye desde nuestra perspectiva la formación política que demanda la vida en democracia.

La extensión de la obligatoriedad escolar: entre la legislación y la postergación

Los resultados de nuestras anteriores investigaciones nos permiten sostener que los docentes formados de espaldas a la escuela por la dominancia de diseños curriculares de 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. El desconocimiento de las condiciones que plantea ese nuevo escenario y el temor que genera el quiebre de una regularidad instituída los condenan a un modo de proceder errático La obligatoriedad se extiende por ley escrita y la postergación se entroniza en las

aulas 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 vuelven a postergar los plazos para la entrega de trabajos prácticos o las instancias de evaluación, pero no con vistas a profundizar el tema que se está tratando, sino para seguir tratando de tratar el tema. Y en esa ficción educativa, un día se da por terminado el tema en cuestión 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.

Muchos vivencian la obligatoriedad escolar como una imposición de aprobación, de un “igualar para abajo”, de renuncia a los límites y a la autoridad y en ese marco conviven los que invocan las glorias pasadas, los que desertan de los compromisos profesionales y aquellos que, a partir de la complejidad que plantean las nuevas realidades escolares, buscan alternativas para educar como vía de inclusión social

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.

Historias y relatos de la vida en la escuela obligatoria

La teoría y la empiria dialécticamente entrelazadas nos habilitan a construir nuevas categorías conceptuales para abordar la complejidad que plantea la vida en la escuela a partir de la extensión de la obligatoriedad.

Sustentados en la lectura de G. Deleuze (1988) y atentos a la voz de los docentes 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 a docentes en ejercicio 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. 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 el núcleo duro de su mandato fundacional implícito al pretender incluir a todos cuando solo se la avisora posible para “...*Los que quieren y pueden estudiar para ser alguien en la vida...*” (Docente de Tercer Ciclo y Nivel Polimodal). 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 (2001) nos invita a pensar que la acción de re-latar 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*” (docente de Tercer Ciclo y Nivel Polimodal). 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..." (doc. 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, ya sea relato clausurado o historia viva, trasluce sentimiento, emoción. En nuestra labor de investigación emergió, un grupo al que denominamos los relatores apáticos. Esta categoría conceptual involucra a aquellos docentes en ejercicio en los se desdibuja el sentido moral y político de la educación: a su relato lo vertebra la situación laboral no las relaciones humanas. En su historia repetida, no se percibe emoción, 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 distinguan 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. 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

Las organizaciones corporizan las instituciones, entendidas como valores sociales protegidos. Pero los valores enunciados son de diferente cualidad, de este modo tanto se tiende a proteger la propiedad privada como la salud y la educación, cualidad en la que se baso E. Enriquez (2002) para diferenciar las organizaciones de producción de las organizaciones de vida. 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. 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..

M.Souto (2002) advierte que 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 soga 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 si mismos una preocupación en el acto de enseñar... 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).

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. La indagación que hoy nos convoca se anuda a la preocupación que expresara Risieri Frondizi en referencia a lo que él denominaba la misión social de las universidades:

“... Qué Universidad para que país?. Esa pregunta parte de la base de que no estamos de acuerdo con el actual país con mayorías excluidas y en pobreza, ni

con la actual America latina. Responsabilidad Social tiene relación con Justicia Social, con la búsqueda de una sociedad más justa que incluya a los excluidos...hay que preguntarse expresamente que mentalidad y capacidad adquieren en la Universidad para asumir la realidad nacional y de desempeñar su profesión para producir soluciones en sociedades profundamente enfermas. Nos preguntábamos sino estaríamos formando profesionales exitosos para sociedades fracasadas". (Forndizi, R.2005:73)

El campo de la práctica profesionalizante: Una nueva propuesta para la formación de profesores

El año 2010 configura un escenario de cambio en la formación de profesores en el ámbito de la Facultad de Ciencias Humanas de UNLPam. En noviembre de 2009 el Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Pampa aprobó un nuevo plan de estudios para las carreras de profesorado en el que se prefiguran cuatro campos: formación general, formación disciplinar, formación docente y, como ámbito novedoso, se instituyó el campo de la práctica profesionalizante. El campo de la práctica profesionalizante fue un punto de discusión que implicó muchas horas de debate e incluso de consulta a expertos de reconocido prestigio en el ámbito de la formación docente.

En la necesidad de repensar la formación de un docente se confrontaron diversas concepciones epistemológicas, principalmente las que ponían el acento en la disciplina a enseñar y aquellas que remarcaban la importancia de diseñar un plan que evidenciara una perspectiva que respetara una construcción desde la praxis. Esta última posición considera que la formación de profesores, en particular en el ámbito de la universidad pública, debe favorecer con especial atención la construcción del sentido social que implica la función de educar, su importancia ética y política para la cohesión grupal. Y es precisamente ese compromiso el que nos impele a recordar que esa formación no puede hacerse de manera discursiva ni de modo fragmentado, sino en el ámbito de una praxis, donde el otro no sea el futuro objeto de mi empleo, sino el presente sujeto en mi formación para el trabajo, mi forma de intervenir en el mundo para procurar mayores niveles de inclusión y justicia social. Y esa formación no puede hacerse de espaldas a la escuela, o hablando de la escuela, creyendo saber sobre la escuela por haber estado en ella

durante doce años. En la praxis que implica la formación de un docente subyace una opción política en la que se confrontan, como antítesis, dos perfiles: la de un profesional que trabaja en pos de fortalecer la educación entendida como institución de existencia o bien la de un empleado que solo considera a la escuela como organización proveedora de su sustento material. Tal vez sea válido recordar que si bien la escuela es nuestro lugar de empleo, no fue creada para ese fin. Su propósito fundacional es brindar oportunidades a los niños y jóvenes para que se apropien del conocimiento validado con aspiración de inclusión transformadora de la realidad. Y ese mandato histórico toma una relevancia particular en el marco de la cultura del desamparo. No es momento para nostálgicos ocupados en cuidar y proteger a los “mejores” ni mucho menos aún para relatores apáticos desentendidos de la “suerte” de aquellos que no son ellos mismos. Urge, por el contrario la construcción y sostenimiento de los narradores utópicos.

Mientras el positivismo agoniza acicateado por las críticas epistemológicas en diferentes cátedras, en particular aquellas que ven amenazadas desde esa perspectiva su rango de saber científico, renace como un fénix en los diseños curriculares que siguen considerando la práctica docente como una aplicación de la teoría. Hilvanadas ficcionalmente en objetivos, fundamentaciones y perfiles que encabezan los diseños curriculares del plan de estudios del profesorado, la teoría y la práctica se separan durante años para “reencontrarse” de manera asimétrica en los últimos meses de la carrera, escenario cuidadosamente seleccionado, para mostrar que se es capaz de dar algo de lo recibido.

Los debates y discusiones que se plantearon al interior de la facultad dejaron en evidencia problemas que era necesario afrontar: la concepción de muchos alumnos de la carrera de profesorado que veían la docencia solo como opción laboral, la complejización del escenario educativo en virtud de la extensión de la obligatoriedad de un nivel educativo tradicionalmente “optativo” para los que “deseaban y podían” estudiar, los miedos de los estudiantes universitarios al momento de incluirse en las escuelas, el desencanto de muchos graduados, etc. Y fue en el marco de esos intercambios que se planteó la responsabilidad en la conformación y/o reafirmación de esos significados en el transcurso de la carrera.

El nuevo plan de estudios para las carreras de profesorado aspira a constituirse en praxis formativa a partir de la definición del campo de la práctica profesionalizante. En virtud de ello los diferentes planes incluyeron en común la siguiente enunciación:

... (el campo de las prácticas profesionalizantes están)...destinadas al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en los distintos ámbitos en donde se desempeñe profesionalmente. Se configura como un eje transversal que apunta a resignificar los conocimientos de los otros espacios curriculares preparando a los estudiantes para una participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos...El Plan de Estudio contempla desde el inicio de la formación la implementación de estrategias destinadas a la transferencia de los saberes propios del campo específico a la práctica profesional de manera transversal, tanto en sentido horizontal como vertical. De este modo cada docente, paralelamente al dictado de los contenidos específicos de la actividad curricular, desarrollará conocimientos y competencias orientadas a la enseñanza de con el propósito de superar la distancia habitual que existe entre formación disciplinar y pedagógica. Ello implica poner en práctica acciones coordinadas que tengan continuidad en el tiempo, plasticidad para adecuarlas a las particularidades de los estudiantes, evaluación permanente a fin de realizar cambios si fuera necesario, grados de complejidad creciente, coherencia entre actividades y objetivos, y estrecha vinculación con el área de las prácticas...”

La puesta en marcha del plan en el año 2010 nos da la posibilidad de abordar en una investigación 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: ¿qué representaciones traen los estudiantes en referencia a la enseñanza?; ¿podrá el campo de la práctica 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 confluencia de todos los alumnos de las carreras de profesorado que se dictan en la UNLPam en la cátedra de Didáctica General a nuestro cargo, nos permitirá abrir nuevos interrogantes y esbozar nuevas hipótesis de trabajo, considerando la vigencia de dos planes de estudio de diferente formulación, pero con una misma preocupación: favorecer la formación de profesores que asuman la enseñanza como un acto científico ético y político.

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. El tiempo apremia. La extensión de la obligatoriedad de los estudios de nivel secundario ya es ley. Dependerá de nosotros, de nuestro trabajo, que lo legal se transforme en legítimo y oriente nuestra acción en el espacio educativo universitario propiciando la formación de “narradores utópicos” que posibiliten desde una concepción ética y política de la enseñanza mayores niveles de inclusión social.

Nuestra investigación asume el compromiso de custodiar, en la investigación y en la acción, la construcción de significados en nuestros alumnos del profesorado con el propósito claro de reafirmar la importancia que la enseñanza reviste como forma de lucha sostenida contra todas las formas de pobreza y exclusión social. El vertiginoso aumento de los procesos de marginalización convoca e invoca a la universidad pública a la formación de narradores utópicos como anuncio de esperanza fundada que interpela a la denuncia nostálgica y la apatía resignada.

5. Bibliografía

- 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.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Tolerancia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico
- Fronidzi, R. (2005). *La Universidad en un mundo de tensiones: misión de las Universidades en América latina*. Buenos Aires: Eudeba.
- Litwin, E. (2008). *El Oficio de Enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- Paviglianiti, N. (1995). Pobreza, Ciudadanía y Educación. *Praxis Educativa*, 1, 23-29. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.
- 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). *Praxis Educativa*, 6, 84-98 , Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.
- Pruzzo, V. y Nosei, C. (2008). Alumnos que no aprenden Historia. ¿Problema de la Didáctica. *Praxis Educativa*, 12, 41-57 . Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Souto, M. (2002). Prólogo Acerca de la búsqueda afanosa de la institución y la persona. En Enriquez, E. *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.