

## Formación docente y democracia

### Conferencia de **Edith Litwin**

Doctora en Ciencias de la Educación  
Directora del Instituto de Investigación en  
Ciencias de la Educación (UBA)  
Ha dictado Cursos de Posgrado y Conferencias  
en América Latina, Europa y Estados Unidos

**Esta conferencia fue pronunciada por la Dra. Litwin en el marco de la presentación del tercer número de la revista *Diálogos Pedagógicos* el día 6 de mayo de 2004. Se ha intentado adaptar el discurso oral, en la medida de lo posible, a los fines de su publicación.**

A través de reflexiones y resultados de diferentes investigaciones y experiencias desarrolladas en la Argentina y en otros países del mundo, la Dra. Litwin analiza el sentido de la educación en el marco de la democracia. Especifica cómo imaginan los alumnos y docentes el sistema educativo del futuro y cuestiona los modos de implementación de la evaluación de la calidad del sistema educativo. A su vez, analiza el sentido que adquiere la educación en sectores populares y las maneras adecuadas de incorporar la tecnología en la escuela.

Tras desarrollar el panorama general de las diferentes problemáticas actuales, plantea los contenidos que deben desarrollarse en la formación docente, revalorizando los saberes prácticos, la autorreflexión y la interacción comunicativa.

Muchas gracias por la invitación. Para mí es un gusto estar aquí, y un honor poder conversar con ustedes acerca del título tan desafiante de la conferencia nominada por Enrique Bambozzi: "Democracia y formación docente". Para mí implicó un serio desafío poder encontrar un entrecruzamiento entre ambas propuestas, entre ambos planteos. Voy a intentar hacer un pequeño acercamiento a estos temas y a estos problemas; por supuesto, desde una perspectiva acotada, desde una perspectiva lateral, y tratando de ver de qué manera, desde ese lugar lateral, podemos iniciar algunas reflexiones en torno al tema.

El año pasado se inició en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires un trabajo muy interesante en

donde se planteaba a estudiantes y profesores de distintos niveles del sistema educativo que se imaginaran la ciudad en el 2050. Se les planteó imaginarse a Buenos Aires en el 2050 con el objeto de pensar cómo se instalan proyectivamente esos escenarios, con el objeto de no acercar una propuesta al corto alcance sino empezar a pensar de alguna manera cómo los distintos sectores de los distintos niveles del sistema están pensando estas proyecciones, cuáles son los problemas que ven, cuáles son las plataformas en las que inscriben la problemática educativa.

El resultado fue de lo más interesante, porque los alumnos de la escuela primaria en general, digo en general porque hoy estoy haciendo una síntesis de todo este trabajo, pensaron que las escuelas eran unos edificios con paredes muy altas, en general protegidos, a los que sólo asistían los docentes; los alumnos se conectaban desde afuera a los trabajos que los docentes impartían en esas escuelas. Estas paredes, estos espacios, eran protectores; pero protectores para los docentes, no protectores para los chicos, porque los chicos seguían quedando en sus casas. Algunos otros chicos, y esto era una minoría, pensaban que en realidad ellos también podían asistir a esas escuelas, pero que esas escuelas estaban impactadas por pizarrones electrónicos, en donde todo lo que acontecía en el aula y todo lo que decía la maestra quedaba inmediatamente grabado en ese pizarrón.

Los chicos de la escuela secundaria construyeron un pensamiento en relación con el futuro de la ciudad totalmente diferente a estos espacios que construyeron los chicos de escuela primaria. Para ellos, la ciudad iba a ser un gran basural, la ciudad seguramente iba a estar profundamente contaminada, en la ciudad casi no se iba a poder respirar y algunos de los "buenos", entre comillas, se iban a salvar de esa ciudad, pero se iban a salvar construyendo espacios por debajo de la tierra o iban a lograr vivir en la atmósfera, construyendo más arriba del plano del espacio de la tierra una propuesta que les permitía a ellos poder trabajar, que les permitía poder estudiar y que les permitía comportamientos saludables. En realidad, toda la ciudad era una ciudad contaminada e irrespirable y la tecnología que iba a venir a brindar una mano y un apoyo, iba a serlo permitiéndoles vivir pero no en esa ciudad sino en un espacio construido por afuera. No había escuelas, ninguno de los jóvenes de la escuela secundaria cuando pensó el mundo del 2050 proyectó una escuela para ellos.

***«...en estas búsquedas de proyecciones acerca de cuál es el mundo que los jóvenes sueñan (...) nosotros empezamos a avizorar las problemáticas de la sociedad actual...»***

Los alumnos universitarios proyectaron propuestas en las que de alguna manera se construía la escuela, pero para los alumnos universitarios los juegos tuvieron que ver con los espacios virtuales y con el espacio real, y lo que francamente mostraban era una confu-



Edith Litwin, Doctora en Ciencias de la Educación

sión entre la verdad y la virtualidad, entre la realidad y la virtualidad y la recuperación de un espacio de trabajo, más que otra cosa, como una búsqueda y como un desafío. En una confusión de realidad y virtualidad, ellos recuperaban una vida placentera porque recuperaban espacios saludables de trabajo.

Los profesores de la universidad escribieron y construyeron, por ejemplo, la idea de bici-sendas. Volvieron a las tecnologías más primitivas, pensaron en las bicicletas. Y en esas bici-sendas, en esa recuperación casi de un mundo feliz a lo Aldous Huxley, montaron un camino que los abuelos, los padres y los hijos recorren, tomando además las categorías de la modernidad y recuperando para la vida las categorías de igualdad, de libertad y de fraternidad.

Quizás a esta altura se están preguntando por qué estoy planteando esto. Creo que en estas búsquedas de proyecciones acerca de cuál es el mundo que los jóvenes sueñan, aspiran o piensan que será el mundo del futuro, nosotros empezamos a avizorar las problemáticas de la sociedad actual y también de los lugares en donde estos jóvenes se instalan.

Hace ya más de 50 años, un hombre de la literatura, en realidad de la ciencia ficción, escribió un cuento que se llamaba *Treinta días tiene septiembre*, es un cuento de Robert Young, en donde, como propuesta de ciencia ficción, él genera un relato que voy a tratar de sintetizar y recontar en una versión que, por supuesto, será infiel al relato. Young habla de un señor que sale de su trabajo y va pasando con su auto por una calle en donde en el escaparate ve una maestra. Ve una maestra en una caja con un cartelito que dice "maestra enseña, especialista en tercer grado, pero también cose, también borda, plancha y lava".

Robert Young cuenta que el señor se detiene, se queda mirando la vidriera y finalmente piensa que esta pseudo maestra le hace acordar a su verdadera maestra. Él fue de la última generación que tuvo maestra. Y él piensa que su hijo que estudia a través de la televisión y que recibe sus clases a través de una tele maestra, podría encontrar ayuda por medio de esta maestra que en realidad le recuerda a las viejas maestras de antaño, a la que tuvo él.

En realidad, *Treinta días tiene septiembre* refiere a la época de iniciación de las clases y refiere al olor a la tiza, al olor al banco, al olor a este viejo pupitre, al tintero, etc., que él recuerda y piensa con nostalgia. Compra la muñeca y la lleva a su casa en una gran caja;

cuando llega su mujer lo mira -ella no supo lo que era una maestra- y lo mira prácticamente con desdén, ¿qué es lo que trajo a su casa, si hasta ahora se vienen arreglando lo más bien, y, además, las maestras pegan? Esto es lo que está claro en lo que las maestras tenían antaño, todas las maestras pegaban para que uno se porte bien, para que uno aprenda, para que uno haga los deberes. ¿Qué es lo que está trayendo a la casa? Por supuesto, el chico también lo mira aterrorizado, pero este personaje le dice a su esposa que seguramente también la puede ayudar en las cuestiones de la casa y que dado que Billy está teniendo deberes cada vez más complicados seguramente también lo va a poder ayudar en las tareas en las que ellos hoy encuentran dificultad.

**«...hay una mirada de lo más interesante que es la recurrencia a la apuesta por la evaluación para mirar la calidad de los sistemas educativos...»**

Deciden una tregua en la discusión familiar, cenan, la maestra ayuda en la cena, etc., etc., y la cena se transforma en algo más comible y digerible que lo que se presentaba y después deciden no apagarla y la dejan prendida mientras ven televisión. Cuando ven televisión ven *Romeo y Julieta* en una última versión de cowboys. La maestra escucha sentada en el sofá la obra y en medio de este programa de televisión se levanta irritada y cuando se levanta irritada empieza a explicar que así no era *Romeo y Julieta*, que esa versión es una versión que denigra lo que fue la obra de Shakespeare y que la manera de estar educando y entreteniéndolo a Billy es la manera más perversa de ofrecerle educación en el medio de las propuestas de la cultura y de la cultura universal. La apagan para que se deje de embromar y para que pudieran seguir escuchando esta historia de vaqueros.

Al día siguiente, el papá vuelve del trabajo y se encuentra con que la muñeca está escondida y apagada y con que ese día no ha sido prendida por la noche. Cuando pregunta por qué no ha sido prendida lo que le dicen es que no fue prendida porque tuvo un ataque de locura. El ataque de locura fue porque esta vez escuchó una versión de *La Ilíada*, otra vez en una versión que parece que la ha puesto muy nerviosa, tan nerviosa que intentó pegarle a Billy y esto vuelve a decir qué es lo que las maestras generaban y cómo enseñaban antaño. La cuestión es que el padre se ve conminado a devolverla; pero cuando todos se duermen, él saca la muñeca de la caja y la prende y le pregunta qué es lo que pasó, le pregunta si ella pensaba pegarle a Billy. Y ella le dice que no, que no puede, que en sus cláusulas no está pegarle a Billy y que lo puede mirar porque tiene una garantía.

La cuestión es que el señor le pregunta por qué se puso tan nerviosa y ella vuelve a contar por qué se puso nerviosa y vuelve a mostrar qué es lo que piensa respecto de la ridiculización, de la banalización, de la tergiversación de las problemáticas de la ciencia y la cultura. Este señor la mira azorado y dice: "hace tanto que no

escuchaba hablar así, hace tanto que había perdido estas maneras de pensar y esta manera de opinar. Se transformó de una manera hartó difícil lo que es la vida en esta sociedad y en esta urbe”.

No tiene más remedio que devolverla; finalmente un día la ve en una tienda ayudando a cocinar hot dog. Cuando ve eso se acerca y pregunta si lo pueden emplear a él también de doce a dos de la madrugada o algo por el estilo, finalmente lo contratan. Y en las palabras de Robert Young están las palabras de este señor que vuelve a trabajar porque lo único que quería recuperar a esta altura de su vida era el olor de la tiza, el olor del tintero, los bancos, los pizarrones y la voz de la maestra recuperando los grandes problemas de la ciencia y la cultura.

Si miramos Buenos Aires 2050 y miramos cómo los chicos, los jóvenes y los adultos piensan el mundo del futuro y simplemente recorremos este cuento de ciencia ficción de hace cincuenta años respecto de los temores de las pérdidas, los temores de los encuentros y desencuentros, creo que podríamos instalar una plataforma para entender la problemática de la democracia y la formación docente.

Si vuelvo a la tierra y salgo de la ciencia ficción y de las proyecciones y pienso cómo hoy se instalan los problemas en el marco de las sociedades democráticas, los análisis de la educación en el marco de las propuestas educativas, hay una mirada de lo más interesante que es la recurrencia a la apuesta por la evaluación para mirar la calidad de los sistemas educativos. Esa apuesta que la democracia genera hoy en relación con la evaluación, para pensar cómo la evaluación de alguna manera va a impactar en el mejoramiento de los proyectos educativos, nos genera también algunas reflexiones respecto del estado evaluador.

Yo tomaría simplemente dos perspectivas. Tomaría, por un lado, la perspectiva planteada en nuestro país hace unos años con la aplicación de las medidas internacionales que tratan de estimar la calidad del sistema educativo a través de pruebas que permiten los ranking y permiten la instalación de escuelas y aulas con resultados de un tipo y con resultados de otro tipo, pero que instalan a la Argentina en un lugar de ese sistema educativo mundial, en estas propuestas de planetarización y mundialización, para poder entender de qué manera nosotros estamos instalados en esos ranking.

**«...pensar cómo la evaluación de alguna manera va a impactar en el mejoramiento de los proyectos educativos, nos genera también algunas reflexiones respecto del estado evaluador.»**

Por supuesto que esto iguala a las escuelas de Humahuaca o de El Dorado en Misiones con las escuelas de Buenos Aires, del centro de la ciudad y también de la misma ciudad en las zonas marginales, en una instalación que de ninguna manera mira las ade-

cuaciones de esos centros urbanos a las realidades sociales, las problemáticas que se plantean, las condiciones de trabajo, las formas y propuestas de enseñanza.

Algo nos dicen, algo sin embargo nos siguen diciendo. Y cuando uno piensa qué es lo que nos están diciendo y cuáles son las búsquedas que en el sistema educativo se plantean respecto de esas lecturas, por ejemplo, miramos quiénes son los que están en el puesto más alto. En el puesto más alto está Finlandia, y no es poca cosa, por ejemplo, pensar que Finlandia está en el puesto más alto. Jouni Ensio Välijärvi, que es el especialista en evaluación y educación del sistema finlandés, visitó la Argentina el año pasado; entonces se le hizo una serie de entrevistas y una serie de preguntas de lo más interesantes para que él analice el sistema educativo finlandés que salió primero en este ranking.

Cuando se le pregunta a él quiénes son, por ejemplo, los docentes en su país, sostiene que los docentes son todos universitarios y que estos docentes graduados universitarios tienen un salario anual de entre veinticinco mil y treinta mil dólares, que no es tan alto porque, por supuesto, Suiza tiene el doble, pero que con ese salario su trabajo es compatible con el salario de otras profesiones liberales y que los docentes de su país son docentes reconocidos en un mismo nivel de jerarquía por el público que los valora como si fueran médicos o como si fueran abogados.

Cuando se le preguntó, además de ese reconocimiento de los docentes, cuáles son las reformas que Finlandia hizo para poder resolver la calidad del sistema educativo, el señor Välijärvi miró un poco azorado y dijo: "¿Reformas? No, no, desde 1970 que no hacemos reformas". Desde 1970 que Finlandia, que ocupa el primer lugar en los ranking internacionales, no ha hecho reformas en el sistema educativo. Las maneras de pensar la calidad del sistema educativo han tenido que ver con los docentes que se hacen cargo en el seno de sus aulas responsablemente de la calidad del sistema y que van proponiendo al interior del aula y en conjunto con cada una de las escuelas, propuestas de mejoramiento que implican su responsabilidad cívica en primer lugar, frente a los resultados de los aprendizajes de sus estudiantes. Docentes universitarios con buenos salarios que son pensados por la sociedad en su conjunto como buenos docentes, responsables de sus propuestas y que logran excelentes resultados en los términos en que los sistemas evaluativos mundiales así lo generan.

Nosotros no seremos seguramente, difícilmente, Finlandia, tam-



*La Dra. Litwin disertó en el marco de la presentación del tercer número de Diálogos Pedagógicos*

poco es esta nuestra aspiración en el momento, pero quizás tendríamos que sacar buenas conclusiones respecto de las reformas de los sistemas educativos y de los países que aún cuando cuestionan los sistemas de evaluaciones internacionales dan cuenta de tener buenos resultados en ese sistema.

Si sigo mirando la evaluación en el marco de los problemas que se plantea y de las sociedades democráticas que sostienen que la evaluación, por ejemplo, es una de las propuestas que mejor da cuenta y mejor comprende las propuestas educativas y que puede generar también propuestas de mejoramiento, una práctica de lo más interesante instalada en el mundo, desde el mundo anglosajón hasta hoy en muchos rincones de universidades públicas y privadas, es la de los alumnos evaluando a los profesores. Es una práctica de lo más interesante; son los alumnos que sostienen cómo los profesores enseñan y que hablan de las actitudes de los profesores en relación con la enseñanza.

Y otra vez las cuestiones, más de una universidad instala estas evaluaciones pensando que el primero que tiene que quedar satisfecho es el estudiante. El estudiante, como usuario, tiene que quedar satisfecho de las propuestas de los docentes. Y en ese marco, una de las denuncias también más interesante realizada en La 7<sup>ma</sup> Bienal de la Educación y la Formación realizada en Lyon, Francia, del 14 al 17 de abril de este año, fue que las propuestas de evaluación que se han instalado en las universidades por parte de los estudiantes hacia los docentes han llevado a propuestas demagógicas por parte de los docentes para acomodarse a los requerimientos de los estudiantes, y por otra parte, también han llevado a propuestas de banalización que están afectando las prácticas docentes porque los estudiantes están imponiéndoles a sus docentes algunas situaciones que no condicen con lo que son los requerimientos tradicionales de las academias.

**«...las propuestas de evaluación que se han instalado en las universidades por parte de los estudiantes hacia los docentes han llevado a propuestas demagógicas (...) y de banalización que están afectando las prácticas docentes...»**

En el marco de la banalización, por una parte, y de los problemas que se plantean por estas cuestiones demagógicas que se instalan frente a las prácticas de los docentes,

por otra parte, hay algunas cuestiones interesantes para analizar. Por ejemplo, se les pregunta en casi todas estas encuestas a los estudiantes un análisis del nivel de actualización de los docentes. Cuando se les pregunta acerca del nivel de actualización, en algunas preguntas abiertas en donde deben explicar el por qué, se encuentra que más de una vez los alumnos hablan del nivel de actualización de los docentes porque los docentes utilizan ediciones recientes de algunos libros, también critican la actualización, hablando de docentes desactualizados, porque utilizan textos clásicos en el marco de sus clases. Dos criterios de análisis que son falsos criterios a la hora de

pensar la actualización. Las nuevas ediciones pueden tener que ver con nuevas ediciones de libros reimpresos de escaso valor escritos hace 40 años y el rechazo a textos clásicos también puede apuntar a una desactualización y una dificultad para la comprensión de algunos marcos teóricos. Otros estudiantes sostienen que el docente está actualizado y cuando ejemplifican por qué está actualizado sostienen que la actualización tiene que ver con los ejemplos que plantea, plantea ejemplos de la vida cotidiana o ejemplos reales y las maneras de entender la actualización es simplemente por la utilización del ejemplo real, aún usando viejas categorías de análisis o categorías obsoletas o perimidas. Estoy tomando simplemente un ejemplo para poder mostrar los desafíos y la difícil mirada que se nos propone hoy en relación con la evaluación instalada como las propuestas de la democracia a la hora de pensar en un impacto del sistema educativo y sus propuestas de mejoramiento.

**«Nadie pone en cuestión la evaluación; uno cuestiona las maneras de imposición de la cultura de la evaluación...»**

Con esto no quiero decir que los estudiantes no pueden evaluar el buen trato del docente hacia ellos, su puntualidad, por ejemplo, su buena presencia, su respeto, etc., etc., si corrige a tiempo los deberes o no los corrige a tiempo. Pero algunas categorías que aparecen como categorías puntuales a la hora de evaluar las prácticas de los docentes, en realidad, lo que están es deformando la comprensión de esas mismas prácticas.

Seguimos mirando estos problemas y escuchamos algunos teóricos de la evaluación, por ejemplo, como Ángel Díaz Barriga, quien sostuvo el año pasado en una conferencia que dictó en San Luis que lo que se ha creado en el sistema educativo en pos del mejoramiento tuvo que ver con una cultura de la evaluación, pero con un problema, la cultura de la evaluación que se creó es una cultura inculta. Nadie pone en cuestión la evaluación; uno cuestiona las maneras de imposición de la cultura de la evaluación, esa cultura inculta en la que se ha instalado la evaluación en pos del mejoramiento, mejoramiento que tiene que ver con una categoría de satisfacción al cliente que es totalmente ajena al sistema educativo.

Si sigo mirando la educación y la problemática de la enseñanza, también puedo encontrar para el debate lo que hoy resulta un tema interesante en la búsqueda, que son las escuelas destacables. Las escuelas destacables son escuelas que en condiciones adversas lograron buen rendimiento. Son escuelas que pese a la condición en que se encontraban, pese a los déficit, por ejemplo, lingüísticos de sus estudiantes, pese al equipamiento "horrible" sería la palabra, pero bueno, busquemos una más académica, pese a una infraestructura obsoleta, pese a no encontrarse en condiciones mínimas de vida y de trabajo, sin embargo, esas escuelas andan bien. La pregunta

tiene que ver con qué es esa búsqueda por encontrar escuelas destacables en donde las condiciones tan adversas estarían pensando que lo mejor que le puede pasar a esa escuela es que funcione mal, no que funcione bien. Porque si funciona bien, en principio, se encuentra en una situación seguramente límite, seguramente es irrepetible, seguramente no nos sirve ni para enseñar ni para educar. Nos preguntamos si es educativo pensar para nuestros estudiantes y también para nuestra sociedad realizar escuelas en donde las situaciones adversas deberían estar determinando situaciones de dificultad, de déficit, de necesidad y ayuda y sin embargo las ensalzamos y las tomamos como ejemplo para pensar en su función educativa.

¿Será que apuntamos a la agencia, será que apuntamos a la resiliencia, será que estamos buscando categorías nuevas teóricas para poder pensar cómo estas escuelas podrían significar buenas apuestas educativas, ese sentido de ejemplaridad en esas condiciones adversas? Nos resulta difícil pensar en ese lugar educativo para las escuelas estatales, en su lugar de ejemplaridad, estaríamos pensando otras búsquedas para pensar el sentido de ejemplaridad.

**«...también puedo encontrar para el debate lo que hoy resulta un tema interesante en la búsqueda, que son las escuelas destacables...»**

En 1979, participé de una investigación con Ana María Babini, una socióloga argentina hoy ya jubilada de la Universidad de Buenos Aires, y ella trabajó en un tema similar, en el estudio del éxito escolar por parte de los chicos de villa miseria. Ana María estudiaba quiénes eran aquellos que, pese a encontrarse en situaciones difíciles, en situaciones adversas, eran exitosos en la escuela. Esa búsqueda llevó a analizar, por ejemplo, el prejuicio de los docentes de esas escuelas hacia los chicos y cómo impactaba el prejuicio positiva o negativamente en relación al éxito escolar; pero también llegó a estudiar el prejuicio de los padres de esas escuelas de villa hacia los chicos, y, por ejemplo, un resultado de lo más interesante fue ver que algunos chicos que eran exitosos eran hijos de papás que hacían un enorme esfuerzo por trasladar al chico a una escuela distante y no a la escuela de la villa, porque ellos creían que si ocultaban sus condiciones de villa lograban superar seguramente el prejuicio de los maestros hacia sus chicos y que generaran una alta exigencia hacia ese chico que iba a ayudar a su mejor desarrollo.

Bueno, yo vuelvo a la investigación del 79, creo que ésa fue una investigación altamente educativa; no tiene que ver con escuelas destacables, tiene que ver con otras búsquedas interpretativas que con el mismo problema y la misma preocupación se trató de generar enseñanzas para nosotros, los docentes y los investigadores, respecto del sentido de la educación en el marco de la democracia.

Lo más educativo que aprendí en esa investigación quizás no tiene que ver con los mismos resultados que planteaba, pero sí con

una pregunta que yo como investigadora, como ayudante en ese trabajo de campo, reiteraba. Le preguntaba a las mamás de estos chicos exitosos cómo era su hijo en la escuela, y, para mi sorpresa, acerca de los chicos que tenían muy buen rendimiento, las mamás decían: "es regularcito nomás"; cuando les preguntaba por qué creían que era regular, las mamás decían: "porque todos los años pedimos un certificado para el trabajo y la maestra siempre pone que es regular". De las enseñanzas más dolorosas, pero de las enseñanzas, si quieren, más complejas, más difíciles y más educativas a la hora de pensar el sentido de la educación en los sectores populares y cómo mirar a estos chicos que pese a las condiciones adversas siguen teniendo éxito en el sistema educativo.

Quizás, en este marco, uno se pregunta hoy también el papel que están planteándose las tecnologías. Y digo uno se pregunta, porque más de una apuesta en el marco de la democracia es pensar que una de las deudas que tienen nuestras escuelas tiene que ver con dotarlas de infraestructura tecnológica. Entonces, uno se pregunta cuál es ese lugar de las tecnologías y también trata de mirar de manera comparada cuáles son algunas experiencias de investigación que dieron cuenta, por ejemplo, de ese papel de las tecnologías en el sistema educativo. Y voy relatar una experiencia lejana, el de unas escuelas en Estrasburgo. Hay una experiencia muy interesante, controlada, en escuelas de Estrasburgo en donde a un grupo de chicos nivel elemental que forman parte de una propuesta experimental se les entrega una notebook. Se trata de una "experiencia de mochila digital". O sea, los chicos en lugar de cargar con una mochila con sus ochocientos cuadernos, manuales, libros, etc., lo que cargan es con la notebook. Esa mochila tiene los libros, los manuales, los cuadernos, el cuaderno de comunicación, tiene todo en excelentes propuestas educativas.

Se hizo un estudio comparado de chicos con mochila digital y chicos con buenas experiencias en las propuestas educativas de Estrasburgo. Lo que se encontró es que estos chicos, con estas propuestas, comparados con los chicos de otras propuestas de buenas experiencias educativas, no dan cuenta de diferencias significativas estadísticas a la hora de mirar los resultados del aprendizaje. Con esto no estoy queriendo decir que tiremos todas las computadoras a la basura, pero estoy queriendo decir que dotar de infraestructura tecnológica no resuelve los problemas del conocimiento, no resuelve los problemas del pensar, no resuelve los problemas de la reflexión ni el hecho de tener aquella vieja maestra que olía a tiza en el aula de Young, que acercaba los chicos a los grandes problemas de la cultura y de la ciencia.

***«...más de una apuesta en el marco de la democracia es pensar que una de las deudas que tienen nuestras escuelas tiene que ver con dotarlas de infraestructura tecnológica.»***

Las experiencias que hay, y no quiero aburrirlos, también en universidades en donde se usan comparadamente algunas propuestas de maestrías satelitales o de maestrías presenciales con propuestas de correo electrónico, etc., etc., y trabajos en colaboración, en general, lo que muestran siempre es que si las comparo con buenos proyectos, no hay diferencias significativas. Por supuesto, se trata de compararlas con buenos proyectos, presenciales o a distancia, lo que no puedo es compararlas con malos proyectos para dar cuenta de resultados beneficiosos por el uso de las tecnologías. Y esto no niega el lugar de las tecnologías, de ninguna manera, esto lo que recupera es el sentido de la introducción de las tecnologías en las aulas, sentido que tiene que ver con proyectos educativos para que estas tecnologías tengan sentido. De lo contrario, la carrera por dotar de infraestructura tecnológica a las escuelas es una carrera en la que las escuelas pierden siempre, porque de ninguna manera pueden acompañar económicamente a una propuesta con infraestructura tecnológica, en términos del gran desarrollo rápido que transforma en obsolescente cualquier hard y también cualquier soft. Y éste es el problema, o sea, el problema es qué es lo que estamos buscando con estas introducciones de tecnología, qué pensamos que se logra; porque así como las tecnologías generan una resolución, al mismo tiempo, generan un problema, así como instalan el acercamiento

**«...dotar de infraestructura tecnológica no resuelve los problemas del conocimiento, no resuelve los problemas del pensar, no resuelve los problemas de la reflexión...»**

a a múltiple información, lo primero que nos están pidiendo es que esa información pueda ser analizada críticamente.

Un programa de televisión por canal de cable de esta semana, un programa nocturno planteó, por ejemplo, lo que había instalado en la cultura juvenil. Digo instalado en la cultura juvenil porque mostró, a través de un soft que se creó, la cantidad de chicos que cuando hacen monografías bajan textos de Internet y copian exactamente la monografía del texto de Internet. El problema no era ése, el problema no es que Internet instaló la copia, porque antes los chicos se copiaban de otro libro y antes se copiaban de la enciclopedia y se copiaban de otra cuestión. El problema, en este caso, y que trató este programa y creo que es muy interesante, es la falta de conciencia del chico en relación al plagio que estaba haciendo, la falta de responsabilidad en relación a la propuesta de aprendizaje que se estaba generando. Para el chico era bajar de la Web, había aprendido a cortar y copiar, cortar y copiar como propuesta tecnológica que lo había llevado a lo que él suponía una investigación en torno al tema.

Un filósofo español, Francisco Goya, más conocido como pintor, escribía y pintaba: "los sueños de la razón generan monstruos", nos recuerda Saramago en un texto en que analiza el lugar de Internet.

Cuando hoy analizamos Internet también nos preguntamos si no refiere a un sueño de la razón que generó monstruos. Y quizás, éste es otro de los temas que en el análisis de la democracia y de las escuelas nos tenemos que sentar a pensar. Porque también instalamos el pensamiento deficitario para una sociedad que lo está aceptando como legítimo. Me parece que éste sería el problema para poder pensar dos aristas; por un lado, la instalación de la evaluación, y tomé sólo dos casos, la instalación de esa cultura inculta de la evaluación en el sistema educativo y la instalación de tecnologías que vienen de la mano de la actualización, que vienen de la mano de la modernidad, que vienen de la mano del desarrollo, pero que nos generan una necesidad de desarrollar programas educativos que despierten y enaltezcan aquellas viejas categorías morales que seguramente la maestra del cuento de Robert Young tenía.

A la hora de pensar la formación superior y la formación superior en el marco de la formación docente, nos volvemos a preguntar entonces qué es lo que debería ser prioritario enseñar, y cuando uno piensa "prioritario enseñar" en el marco de la democracia, a lo mejor se equivoca y está pensando que es prioritario enseñar lo que seguramente tienen que tener sabido para el ejercicio de la docencia, a lo mejor algunas de estas preocupaciones que estoy planteando como problemas, o a lo mejor directamente los contenidos de la matemática y de la lengua, que seguramente los profesores finlandeses manejan. Seguramente en Finlandia, los tres primeros años de escolaridad tienen una fuerte preocupación por la lectura, y nosotros estamos pensando que deberíamos revisar ese contenido a la hora de trabajar los procesos de formación docente. Y yo creo que eso sería un serio error.

Creo que el proceso de formación docente en el marco de la democracia, para seguir pensando democráticamente el sistema educativo, debería poder pensar qué es un pre requisito para la formación docente, qué son las cosas que se deben saber y qué son las cosas que nosotros como sociedad democrática en este mundo en desarrollo nos estamos encontrando como problema. Yo creo que nosotros como problema deberíamos revisar el hecho de no quitarle espacio a la formación docente acudiendo a enseñanzas que se debieron haber tenido en ese proceso de formación. Creo que nos equivocamos cuando falseamos la formación docente y le generamos un espacio depauperado. Estoy queriendo decir que si es pre requisito, debe ser pre requisito. Si se tiene que venir a la formación docente con conocimiento de la escuela secundaria de física, química, matemática y lengua, se tiene que venir con ese conocimiento. Para ese conocimiento puedo dar el tiempo que la sociedad quiera darse pero no puedo incorporarlo como contenido de la formación docente.

***«Cuando hoy analizamos Internet también nos preguntamos si no refiere a un sueño de la razón que generó monstruos...»***

La formación docente debe seguir teniendo como contenido el análisis y la revalorización de la problemática de la práctica, la problemática de la política educativa, el problema de las innovaciones y las características de las innovaciones en el marco del currículum, no puedo empobrecer el espacio de formación docente porque estaría tergiversándolo en el verdadero sentido de la democracia. Lo que se considera legítimo en la escuela pública debe alentar la autorreflexión y la interacción comunicativa. Esto se aprende en esos espacios de formación docente, tiene que ver con las relaciones pedagógicas



*Ante un numeroso público, Litwin reflexionó sobre la educación en el marco de la democracia*

marcadas por el diálogo, por el cuestionamiento, por la comunicación. Seguramente a Enrique Bambozzi le resonarán las palabras de Paulo Freire, porque esto que estoy diciendo es de Paulo Freire. Tenemos que poder volver a entender quiénes son los que hablaron de educación para estas sociedades que aspiran a la democracia y que nunca pensaron que sus espacios de formación tenían que ser espacios depauperados.

Si miro otro teórico preocupado por la formación docente y por las prácticas de la enseñanza, puedo reconocer a Philip Jackson, un teórico del análisis de la práctica de la enseñanza, y que habla de poder reconocer el valor, o del reconocimiento de los saberes prácticos. Él se plantea que es sustantivo ese reconocimiento del saber práctico y da una entidad teórica a ese reconocimiento del saber práctico. Entonces, cuando él se pregunta qué es ese saber práctico, él dice que es muy sencillo, por ejemplo, qué es lo que el docente hace. Y bueno, un docente fundamentalmente lo que tiene que tener es sentido común -no voy a hacer una discusión sobre Gramsci, Bachellard, ni nada por el estilo sobre el sentido común, pero voy a acudir solamente a las ideas que tiene Jackson acerca del sentido común-. ¿Qué me dice el sentido común? Bueno, en principio, que los que están parados están incómodos, por ejemplo, que los que están parados no pueden tomar nota, si para los que están parados se puede pensar mejor si uno está tomando nota, estarían pensando peor, salvo una señorita que está puesta ahí al fondo, que ahora levanta la vista, que toma nota pese a que está parada. El sentido común qué me dice: que la incomodidad no es buena, pero que finalmente si los que están parados no se van, algo de bueno tendrá esta charla, pese a que están incómodos. Bien, ese sería un sentido común, pero sería una sola voz del sentido común.

La segunda voz del sentido común, por ejemplo, me llevaría a pensar si no habrán estado obligados a venir, por eso están pese a malas condiciones. Esa sería una segunda voz un poco más dura,

porque la primera es benigna para el docente, la segunda voz que el docente tiene que escuchar es una voz no tan benigna, es una voz más dura y que genera una reflexión en principio contradictoria, dolorosa, pero que cuestiona cada una de las prácticas que los docentes se plantean. La verdad es que es difícil que un estudiante le diga a un docente: "profesor, cálese la boca que está diciendo pavadas, todas esas cosas las dijo la clase pasada, profesor perdió la memoria" o cualquier otra cosa. Si nadie le dice nada, el profesor puede estar sacando conclusiones de que todo lo que está diciendo es algo valioso. Entonces, esta escucha de las voces alternativas, las contradictorias y las duras es una escucha importante, pero debemos enseñar a aprender a las escuchas importantes de las voces contradictorias blandas y duras del sentido común en la formación docente.

Jackson dice que una vez que uno las escuchó, y estoy hablando del programa de formación de Jackson, una vez que uno las escuchó, además hay otra cosa que nos enseña a saber ser docente y él habla de la memoria, él habla de nuestros recuerdos, de lo que nosotros recordamos de quienes fueron nuestros maravillosos docentes. No voy a poner en duda que Robert Young, el escritor que escribió este cuento de ciencia ficción, seguramente todo el tiempo tuvo presente alguna maravillosa docente que le quedó pegada con ese olor a tiza, ese olor a pizarrón.

**«...deberíamos revisar el hecho de no quitarle espacio a la formación docente acudiendo a enseñanzas que se debieron haber tenido en ese proceso de formación...»**

Lo que sostiene Jackson es que seguramente cada uno de nosotros que elige y abraza la profesión docente tiene algún maravilloso recuerdo de esa profesión docente. Ese recuerdo rara vez se puede poner a prueba, dice él, porque si lo ponemos a prueba seguramente nos vamos a equivocar. Si lo ponemos a prueba seguramente nos vamos a desilusionar, porque por alguna conducta de ese maestro, por alguna palabra o por alguna actitud, nosotros teñimos las propuestas globales, teñimos las comprensiones totales, teñimos su forma de pensar la docencia. Pero, a esta altura, ya a nadie le importa ponerlo a prueba porque lo que significa para los procesos de formación docente sustantivamente es poder pensar alguno de esos maravillosos recuerdos que como buenas propuestas nos iluminan y nos ayudan, como enciclopedia desalineada, a generar buenas propuestas de enseñanza.

Reflexionar en torno a ellas vale, y Jackson sigue diciendo: pero además de esto, bueno, evidentemente hay que saber que la enseñanza es fundamentalmente explicar y mostrar. Parecen dos categorías peregrinas, dos categorías sencillas, dos categorías casi imposible decir desde un estrado como éste. Y sin embargo, la explicación es una categoría sustantiva en la educación. Yo recuerdo otra investigación hecha en México en donde el problema de la educación de los sectores populares para los diez primeros años de escolaridad era

que los docentes no explicaban más de una hora y media por día de clase. Y entonces, el valor cívico y la responsabilidad de los docentes se daba exigiéndole a ese docente que durante más de una hora y media por día explique. Explique, no importa la última tecnología, el último pizarrón magnético, ni importa la última estrategia, ni el último libro y si se está enseñando con alguno de los clásicos libros de matemática. Importa que el docente explique. Claro, estoy hablando de los diez primeros años de escolaridad, por supuesto que todo este análisis difiere cuando se trata de la enseñanza superior y de los posgrados.

Jackson dice que, además de explicar y mostrar, los docentes tienen que conocer la estructura de sus disciplinas, el modo de pensamiento de sus disciplinas, y ese pensamiento oblicuo que sería, por ejemplo, la construcción del pensamiento interdisciplinario. Bastante para decir respecto de cómo piensa Jackson la formación docente. Él finalmente dice: porque la docencia no es más que una masa compacta de cinco cosas, y cuando dice una masa compacta de cinco cosas dice algo tan simple como, por ejemplo, ser justo en el trato, en primer lugar. En segundo lugar, ser docente implica el dominio de la disciplina de la que se trata, pero deviene después de ser justo en el trato. En tercer lugar, dice él, reconocer errores, los propios, los que tenemos como docentes, porque eso es tremendamente formativo y educativo. En cuarto lugar, poder elogiar y poder reprender, poder pensar ambas cosas; también, por supuesto, poder pensar en el estímulo y el sentido de pura humanidad que tiene el docente en las situaciones de clase. Y finalmente, dice Jackson, y otra vez en ese lugar de la sencillez de los grandes maestros, lo que importa es corregir y devolver a tiempo. Bien, cinco cosas tan sencillas con las que uno puede pensar que deberíamos recuperar ese proceso de formación docente, siempre que tengamos claro que los procesos de formación docente no son lugares depauperados, ni son lugares de baja calidad académica.

**«...la enseñanza es fundamentalmente explicar y mostrar (...) la explicación es una categoría sustantiva de la educación...»**

En ese lugar, nosotros plantearíamos la revalorización de la práctica, plantearíamos el conocimiento de experiencias comparadas, cómo se enseña en distintos lugares del mundo también los conocimientos de la política educativa, y, finalmente, el análisis de las culturas juveniles, de las culturas infantiles en el marco de las instituciones de las que se trata. Y digo esto porque éste es otro problema de nuestras democracias hoy; cuando uno mira las identificaciones de los chicos, hace unos años la identificación de los chicos tenía que ver con "Mi pobre angelito", tenía que ver con un chico abandonado por sus papás olvidado por sus papás y que logró sobrevivir con una tarjeta de plástico. Cuando uno mira hoy otra vez cuáles son las identificaciones de los chicos, se encuentra con Harry Potter y entonces otra vez

volvemos a ver chicos que viven con una familia que los desprecia y con una escuela de magos y de brujerías en donde los chicos encuentran refugio. No hace falta mirar mucho para ver qué pasa con una infancia en donde hay chicos que vienen a la escuela con una soga en la que está la llave de su casa y que da cuenta de que cuando el chico va a su casa, en su casa no hay nadie. La escuela funciona para ese chico como un ámbito de protección. En la sociedad actual, para chicos que van a la escuela, nos encontramos con papás que entienden que esa escuela es mucho más protectora que lo que significa la casa cuando ellos todavía no pueden llegar del trabajo.

¿Será en las escuelas de un futuro, en esa democracia en la que todos intentamos construir y aportar, a través de las escuelas, con los maestros o sin los maestros, donde se resuelvan los problemas de estos nuevos grupos sociales? Quizás éste debería ser el principal problema y el principal foco a la hora de analizar la problemática educativa en un país en democracia. ¿Qué nos va a pasar a nosotros, para qué estamos preparados y cómo nos vamos a preparar en términos del proyecto educativo cuando tengamos índices de analfabetismo que seguramente nos harán volver a pensar en el proyecto sarmientino?

En ese marco, y en esa problemática de la democracia y la formación docente y los proyectos educativos, yo voy a intentar finalizar con una historia. Es una historia que guarda el recuerdo de una condena a la ceguera colectiva, tiene que ver con el siglo X. El que la relata es Juan Eduardo Zuñiga, es otra vez un cuento, empecé con un cuento y terminé con un cuento<sup>1</sup>. Es un cuento de un emperador, Basilio II. Después de una batalla entre búlgaros y bizantinos, los bizantinos ganaron y entonces este Basilio II decidió dejar sin ojos a todos los súbditos búlgaros que habían sido llevados presos. Entonces, él en una carta mandó cegar a todos estos búlgaros, pero dijo: a uno de cada veinte, sáquenle sólo un ojo, para que pueda volver a su patria. Les ahorro el cuento de sufrimiento, les ahorro la situación y lo que sí recupero es que en realidad las ideas de este emperador tenían que ver con que toda esta gente tuviera guías para poder regresar a Bulgaria.

Tomados de la mano, estos búlgaros volvieron, volvieron sangrando, algunos fueron muriendo en el camino. Cuando llegaron a su patria, llegaron al zar búlgaro Samuil, entonces el zar corrió la ventana y cuando corrió la ventana comprendió lo pasado y fue cayendo

***«...nosotros plantearíamos la revalorización de la práctica, el conocimiento de experiencias comparadas (...), de la política educativa y, finalmente, el análisis de las culturas juveniles...»***

<sup>1</sup> Fábula moral escrita por Juan Eduardo Zuñiga, publicada en el suplemento cultural del Diario "El País". Babelia, 7 de junio de 2003. Pág. 24.

lentamente al suelo. ¿Qué es lo que comprendió el monarca? Comprendió que la infinita crueldad de aquél que cometió este acto lo que hizo fue reducir a los enemigos al silencio, porque no tendrían la fuerza de los ojos para dar intensidad a sus palabras. El malvado bizantino condenaba a este Samuil a gobernar a hombres que, con ojos vacíos, permanecerían indiferentes en tanto lo que se les arrebató fue la visión política que les permitía ser críticos, que les permitía negar algunas de sus propuestas y proyecciones. Lo que hizo Basilio II fue anticipar formas modernas de gobierno, a través de la barbarie de su decisión.

En realidad, este cuento es un cuento que salió publicado en el diario español *El País*, en septiembre del año pasado, y a lo que remite es a las sociedades democráticas que hacen lo posible para que la gente viva a ciegas. La gran preocupación que se nos instala a nosotros es que nosotros queremos ojos que no sean ciegos pero que sí contemplen la incertidumbre y que contemplen la incertidumbre porque nos acompaña la esperanza.

Lo que nosotros nos planteamos en relación con la formación docente y la democracia son sinfines de preguntas que nos van mostrando los escenarios. Yo tomé escenarios posibles, tomé los escenarios de aquellos niños, jóvenes y profesores que pensaban en el 2050. Me pareció interesante ver cómo los profesores de la universidad recapturan los ideales de la fraternidad, no hablan de solidaridad, hablan de fraternidad, que es otra cosa. Me pareció interesante ver el escenario de Robert Young que desde la ciencia ficción recuperaba

los viejos ideales de la modernidad en aquellas maestras que enseñaban cual artesanas el sentido de la cultura en la que estaban inscriptas.

**«...nosotros queremos ojos que no sean ciegos pero que sí contemplen la incertidumbre y que contemplen la incertidumbre porque nos acompaña la esperanza...»**

Creo que, en estas proyecciones, a partir de estas propuestas, podemos pensar también nuestras aspiraciones en relación con las finalidades humanas que son las que sostienen estos escenarios. Son escenarios de sociedades fraternas, como lo piensan los profesores de las universidades en nuevos espacios que configuran, en realidad, verdaderos espacios educativos. No sabemos si a lo que aspiramos es a volver a recuperar el olor de la tiza, no sabemos si serán los docentes los que resuelvan la problemática dentro de esos cincuenta años, pero seguramente serán nuestras historias de docentes, porque van a estar inscriptas en las buenas propuestas de enseñanza que nosotros hemos vivido y que nos alientan a estas búsquedas de democracia y formación docente.

**Muchas gracias.**

---

## *Principales obras de la Dra. Edith Litwin*

*Educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa.* Amorrortu, Buenos Aires, 2000.

*Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior.* Editorial Paidós, Buenos Aires, 1997.

*Enseñanzas y tecnologías en las aulas para el nuevo siglo.* Editorial El Ateneo, Buenos Aires, 1997.

*Tecnología Educativa: historia, políticas y propuestas.* Editorial Paidós, Buenos Aires, 1995.

*Educación a Distancia en los 90.* Facultad de Filosofía y Letras. Programa de Educación a Distancia UBA XXI Universidad de Buenos Aires, 1994.

*Educación a distancia. Deseos y realidades.* OEA, 1991.

### **Libros colectivos**

CAMILLONI, CELMAN, LITWIN y PALOU. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Paidós, Buenos Aires, 1998.

Alicia W. de CAMILLONI, Cristina DAVINI, Gloria EDELSTEIN, Edith LITWIN, Marta SOUTO, Susana BARCO de SURGUI. *Corrientes Didácticas Contemporáneas.* Paidós, Buenos Aires, 1996.