

BRASIL Y ARGENTINA: UNA COMPRESIÓN HISTÓRICO-POLÍTICA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Patrícia Laura Torriglia*
Maria Célia Marcondes de Moraes**

El presente texto se circunscribe en el campo de la educación y es resultado de una investigación. El objetivo central fue estudiar la historia de la formación docente de los primeros años de la enseñanza fundamental en el Brasil y en la escuela General Básica en la Argentina, para comprender las reformas de formación en el contexto político-educacional de los años '90. Es a partir de esa perspectiva, que examinamos en el estudio de cada país, cuestiones relevantes y puntos de inflexión que constituyeron los actuales debates estimulados por las últimas reformas de educación y de formación docente en esa década.

This text is a result of a PhD thesis research and its realm is the educational field. Its central purpose was to follow the history of teacher's education, specifically those of the first grades of Brazilian Fundamental School and Argentinean General Basic School, aiming to understand the educational reforms concerning teachers training in the political and educational context of the 1990. Under this perspective we have examined, in each countries, the most relevant aspects and axis of inflexion that have determined and influenced the contemporary debate stimulated by the late educational and teacher's education reforms in this decade.

Introducción

El presente texto se circunscribe en el campo de la educación y es el resultado de una investigación de Doctorado. El objetivo central fue estudiar la historia de la formación docente de los primeros años de la Enseñanza fundamental

* Universidade Federal de Santa Catarina.

** Universidade Federal de Santa Catarina, CNPq.

en el Brasil y en la escuela General Básica en la Argentina, para comprender las reformas de formación en el contexto político-educacional de los años de 1990. Es a partir de esa perspectiva, que examinamos en el estudio de cada país, cuestiones relevantes y puntos de inflexión que constituyeron los actuales debates estimulados por las últimas reformas de educación y de formación docente en esa década.

Las propuestas de las reformas educacionales y de formación docente deben ser comprendidas en varias dimensiones -política, jurídica, cultural y académica-, combinadas con las políticas de ajuste económico para América Latina y para el mundo en ese período. Un proceso cuya dinámica es la profunda reestructuración de las relaciones de producción y reproducción capitalistas que, en esos tiempos, generaron altos índices de desempleo, creciente marginalización social y el surgimiento de "nuevos pobres" jerarquizados por la flexibilización económica.

También en ese período, los diferentes organismos multinacionales ofrecieron indicaciones para la educación y para la formación docente. Por ejemplo, la Unesco y la Olrealc (1996, p. 5), en su boletín n.º41, "Proyecto de la Educación para América Latina y el Caribe" apuntaron que los años de 1990 pueden ser caracterizados por un "...mayor valor destinado a la educación, una mejoría económica para el sector, así como una revisión del nuevo papel de los profesores y una nueva actitud para con ellos...", resaltando que la formación inicial debería tener un "auténtico nivel universitario"¹. En ese documento, el concepto de descentralización aparece junto a una mayor autonomía de los docentes y de los centros educacionales en sus diferentes dimensiones, federal/provincial, provincial/municipal y en este marco, se puntualiza la necesidad de profesores más capacitados y preparados para tomar decisiones en las instituciones (Proyectos Institucionales) y en la organización curricular. Se destaca también que la noción de competencias debe ocupar un espacio mayor en el proceso de formación, orientado por el aprender a trabajar en equipo, aprender a hacer, entre otros "aprenderes".

En 1992, la Cepal y la Orealc ya anunciaban su propuesta para la formación docente en su conocido documento "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad". En ese documento se pregonaba la demanda por "un sistema eficiente de formación de recursos humanos" y, para tal fin, coloca dos exigencias para la educación: una educación de calidad y la adquisición de capacidades para administrar de forma autónoma las institucio-

¹ Esta idéia é reforçada na Declaração de Nérida, em 1996, na VII Conferência Ibero-Americana de Educação, "A Educação e os valores éticos para a democracia". Ressaltou-se, então, a importância de confiar no professorado e nos responsáveis da direção e da supervisão educativa, e em uma educação para a democracia e os valores éticos que favorecessem uma maior profissionalização e reconhecimento acadêmico e social de suas competências (OEA, 1998, p. 425).

nes. También, en 1995, la Cepal-Unesco delinea la función docente alrededor de la necesidad de profesionalizar los docentes en un ambiente de descentralización de las instituciones de modo que puedan ser "... receptivas a los mensajes de las demandas externas y (...) dispuestos a trabajar en equipo con personas de otras áreas profesionales" (CEPAL-UNESCO, 1995, p. 294; 1992, p. 182).

En ese clima, la Unesco creó la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI que elaboró, en 1996, el "Relatório Delors" (Delors, 1998). Este documento acentúa la perspectiva mencionada, señalando que la educación es la "clave para entrar en el Siglo XXI", con sus cuatro pilares: aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser. Semejante a las orientaciones que le antecedieron, el documento destaca la participación activa de los docentes, la descentralización inteligente y la innovación de las instituciones como un eje central de las transformaciones.

La mayoría de las orientaciones educacionales para América Latina y el Caribe oscilaron entre la "construcción de la ciudadanía moderna" y la "competición internacional" (CEPAL-UNESCO, 1995, p. 198; 1992, p. 126). En la primera premisa se incluyen conceptos como equidad social (igualdad de oportunidades, compensación de las diferencias), participación, democracia, eficiencia y afectividad, tanto para las instituciones como para los individuos. En relación a la competencia internacional, las orientaciones incentivaron el uso y el conocimiento de la tecnología, alentando que este aumento podría asegurar el desarrollo sustentado en el contexto de la globalización económica. Estas ideas y nuevas estrategias generaron la ideología de la llamada "sociedad del conocimiento" configurada, según las expresiones de la VII Conferencia Iberoamericana de Educación (1998, p. 431) por un "...alto ritmo de progreso científico y tecnológico y los desarrollos que están produciendo las tecnologías de la información". En ese contexto, la educación en la actualidad es vista como un "... ámbito privilegiado para transformar la información en conocimiento".

No es novedad que el presente panorama presentado para la formación es complejo y, en mucho momentos, ambiguo. Capturar las demandas y las propuestas explícitas e implícitas en las reglamentaciones para los docentes y sus instituciones requiere de cuidado. No solamente porque la reforma colocó problemas antiguos, tornándolos más evidentes, sino también porque la dinámica y las contradicciones en la elaboración de las leyes, su sanción y su implementación explicitaron otras preocupaciones que aumentaron las incertezas en el campo educacional.

Las ideas sobre la reforma jurídica/política/educativa -expresadas en los documentos, proceso de implementación, programas específicos, redes de formación, mayor o menor control, mayor descentralización en el financiamiento y hasta en los cambios en la obligatoriedad escolar, entre otros aspectos- solamente ganan inteligibilidad articuladas al proceso de exclusión social de los países de

América Latina. Deben también ser comprendidas a partir de la perspectiva de que las intenciones discursivas no sólo son impotentes para modificar la praxis, sino que también ocultan otras posibilidades y alternativas, cerrando así, un aparente círculo sin salida.

En este estudio se buscó traspasar las “seductoras” propuestas de cambio y comprender la historia de las reformas educacionales profundizando en la propia “identidad” educacional para encontrar algunas de las respuestas a las tantas preguntas surgidas en el proceso. Sin por eso dejar de cultivar el recuerdo de que permanece una cuestión fundamental: el ser humano y la posibilidad de producción y reproducción de su vida.

1. La formación docente en el Brasil y la Argentina: entre el ajuste y la “transformación”

Comprender hoy la importancia de la formación docente requirió una mirada desde el pasado. Dicho de otro modo, las relaciones más complejas colocadas por el tiempo presente provocaron las indagaciones acerca del tema e incentivaron la curiosidad de acompañar el proceso histórico de la formación docente en los dos países. Por cierto, que la historia no es una mera cronología de acontecimientos, sino un destaque de los aspectos del pasado que importan para la comprensión del presente. De esta forma, la perspectiva histórica contribuye para un mejor entendimiento de cómo se moldearon las condiciones y mediaciones que posibilitaron en un momento específico, que las reformas, en este caso, la educacional, se concretizase.

Por su amplitud, el tema de la formación docente demandó recortes necesarios. Optamos por centralizar el análisis en los primeros grados de la Enseñanza Fundamental en el Brasil y en los dos primeros ciclos de la Escuela General Básica en la Argentina. Esta elección no desconsideró la importancia de los otros niveles de formación, pues la concepción que defendemos no se restringe a un solo nivel. Nuestra opción se debe al hecho de que la última reforma para los docentes en ambos países indicó, de forma preferencial, la problemática de la formación de maestros y maestras (profesores y profesoras en Brasil) en los primeros años de la enseñanza primaria, incluyendo la formación en servicio y la formación inicial, premisa que corresponde a la tendencia que priorizó la universalización de la educación básica.²

² Nótese que el nuevo documento de CEPAL se refiere, además de la universalización de la enseñanza primaria, “al acceso universal de los niños entre 3 a 6 años de edad a una educación preescolar de calidad” y “promover el acceso y permanencia de los adolescentes en la educación secundaria para completar los 12 años de escolaridad” (CEPAL-UNESCO, 2005, p. 25).

El presupuesto del cual partimos fue el de que existió una *centralidad* en los docentes y una *descentralidad* en la formación, observando de esa manera, una dicotomía entre el *ser docente* y su *formación*. Nos preguntamos: ¿es posible centralizar y descentralizar dos aspectos que esencialmente están unidos? Y en caso de ser posible, ¿cómo se produce esta separación? Partiendo de ese presupuesto defendimos la tesis de que existe una tendencia a la descalificación y desvalorización de la formación docente que se presentó de formas diferentes en la historia, y en especial en las reformas educacionales de los años de 1990, consolidando una concepción de formación que, paradójicamente, contradice lo que pregona.

Para esta comprensión, el enfoque teórico-metodológico que orientó este estudio fue la perspectiva ontológica defendida por Lukács. Este autor explica que el objeto de la ontología crítica es “lo realmente existente. Y su tarea es de examinar lo existente en relación a su ser para encontrar las diversas fases y transiciones” (HOLZ, 1971, p. 21). En ese contexto, los procesos sociales -el complejo educacional, por ejemplo- deben ser analizados a partir de una base científica y filosófica para comprender el contradictorio movimiento de articulación con la realidad social. Esta perspectiva ontológico-crítica implica también, comprender la compleja relación y mediación de los fenómenos sociales, buscando aquello que se coloca más allá del campo fenoménico, mediante los procesos de objetivaciones y de apropiación de la realidad. Siendo así, ontología e historia no pueden ser separadas, pues la historia es constitutiva del ser social y no una cualidad que le pueda ser o no ser atribuida (MORAES, 2000).

También, es importante destacar que sin desconocer la complejidad del tema sobre la educación comparada, pretendimos en el trabajo con dos países, reconocer algunas de las tendencias en relación a la formación docente, en especial, las que surgieron a partir de las dos leyes de educación en la década de los años noventa, y como esas tendencias, efectivizaron una concepción de *formación docente* específica.

Las regularidades y las diferencias, las continuidades y las discontinuidades fueron procuradas en el campo de las mediaciones sociales concretas de cada país. Parafraseando a Lukács, buscamos “los trazos irrepetibles de la singularidad” en la medida en que profundizamos el análisis (LUKÁCS, 1978). Como afirma Franco (2000), la diferencia implica la comparación de “sí propio con aquello que se ve en el otro”, para confrontar ideas, perspectivas, sin negar asimetrías posibles ni realizar simetrías apresuradas. Así, comprendemos a la comparación como un método científico que permite una aproximación cuidadosa al objeto y que no se disocia de la perspectiva histórica. La educación comparada favorece la comprensión no de una historia diferente, pero sí la comprensión de los fenómenos empíricos enriquecidos por el movimiento de la articulación. Con relación a los procedimientos de esta investigación, las fuentes primarias y secundarias fueron múltiples. Fueron analizados una gran cantidad de documentos, leyes,

decretos, pareceres, resoluciones, acuerdos, entre otros. Fue necesario realizar un “garimpagen”, una “limpieza”, procurando focalizar las referencias significativas para la construcción del objeto de estudio. En ese proceso, muchas de las fuentes ganaron *status* de evidencia por medio de las preguntas formuladas que revelaron algunas respuestas. Otras fuentes, y no por eso menos importantes, se tornaron secundarias en la medida en que el objeto señalaba otros rumbos.

Cabe destacar que el vocabulario “jurídico” es muchas veces circular y su carácter de prescripción –además de la cantidad de información vertida en el *corpus* de la ley– dificultó, en algunas circunstancias, la organización y la sistematicidad de los datos.

Para los fines de este trabajo consideramos tres dimensiones analíticas:

1) En la primera dimensión trabajamos las dos reformas educacionales en el Brasil y en la Argentina, consolidadas en los años de 1990 en el contexto de la mundialización del capital y sus consecuencias. Concentramos el análisis en las políticas de ajuste con el objetivo de aprehender el sentido de las reformas de esos años en el ámbito de la reestructuración y la reorganización de las relaciones de producción capitalistas. Entendemos que la forma capital financiera no significó ni significa un cambio estructural del capitalismo. Sus elementos esenciales y su dinámica establecieron tan solamente nuevas formas para un proceso que, en su sentido lato, es siempre el mismo. Con esa orientación, las recomendaciones internacionales para el campo de la educación fueron gradualmente incorporadas por los países de América Latina, considerando sus especificidades y variantes por las cuales cada país contorneó y efectivizó sus políticas y reformas.

2) La segunda dimensión trata de las singularidades de cada una de las reformas educacionales: entre el ajuste y la “transformación”. Aquí analizamos las particularidades de cada país y las especificidades de cada reforma. El interés fue describir y localizar la génesis, la construcción y la dinámica de estas reformas en su proceso de objetivación. En la particularidad de cada país examinamos la historia del proceso de elaboración de las dos leyes indicando las diferentes posiciones y luchas de los distintos sectores sociales y educacionales. También verificamos las mediaciones que permitieron desmitificar las leyes de educación y su aparente forma de presentarse como un bloque homogéneo, característica propia de la norma que prescribe y ordena.

La objetivación de las continuidades y de las discontinuidades en los antecedentes que sustentaron las nuevas leyes educativas y los recursos estratégicos en el vaivén de las leyes, las cooptaciones y las apropiaciones de los conceptos, nos mostraron elementos esenciales a partir de los documentos, y como “lo pretendido” en los intersticios de la norma muchas veces se tornó resistencia. En los desdoblamientos de estas leyes localizamos la reforma de la formación docente que no escapó ni escapa de este movimiento socio-jurídico.

3) Para trabajar algunos puntos de inflexión y algunas cuestiones relevantes de la formación docente en los dos países, concentramos nuestro análisis en tres ejes en relación a las propuestas de reforma en la formación docente:

- 1) El surgimiento de las escuelas normales (1870);
- 2) Las transformaciones por las cuales pasaron (1970);
- 3) Las propuestas para la formación docente a partir de los desdoblamientos jurídicos emanados de las dos leyes de educación: la Ley Federal de Educación en 1993, la Ley de Educación Superior de 1995, y la Ley de Directrices y Bases para la Educación de 1996.

Las diferentes etapas trabajadas permitieron capturar los períodos típicos y relevantes en el campo de la formación, las diferentes propuestas de organización curricular, los espacios y tiempos, los niveles, el vaivén de posibilidades, en los cuales los destinatarios, los docentes, debían adoptar -no sin contradicciones- lo “nuevo”.

A grandes rasgos en esta dimensión visualizamos, por ejemplo, que los procesos formativos y sus instituciones constituyeron desde la génesis del normalismo en el siglo XIX una parte importante en la emergencia de esa nueva sociedad y en la organización del Estado-Nación. También, la década de 1970 fue significativa en la Argentina como en el Brasil, claro que con sus diferencias. En Argentina, como todos saben, se realizó el cambio de nivel de las escuelas normales, localizándose en ese momento de la historia la génesis de los Institutos Terciarios. En Brasil, en la misma década, y mediante la promulgación de la Ley n.º 5.692, de 1971, se efectivizó la transformación del curso normal en una habilitación en la enseñanza secundaria. También en ambos países se identificaron la expansión de la esfera privada. Cabe destacar que en este punto quedaron abiertas algunas cuestiones y dudas, en especial cuando destacamos que Argentina no privilegió en ese momento el pasaje de la formación docente a la universidad creando los Institutos Terciarios y Brasil, no privilegió la creación de los Institutos permaneciendo la formación de maestros y maestras en el Nivel Medio.

En la década de 1980, constatamos, de manera general, una inconformidad con la formación, y en consecuencia se revisaron los contenidos y los planos curriculares en los dos países. En Brasil se acentuó la discusión sobre la necesidad de una base común nacional, colocando a la docencia como base de la formación, desencadenando una cuestión importante: la reformulación de los cursos de Pedagogía en las Universidades y la incorporación en muchos de esos cursos de formación docente para la educación infantil y los primeros grados de la Escuela Primaria (en ese momento denominado Enseñanza de Primer Grado). En la Argentina surgieron programas de formación con el objetivo de reorganizar los contenidos curriculares, sin pensar la formación en el nivel superior universitario.

En la década de los años noventa, para comprender las demandas y las concepciones puestas para la formación recurrimos a algunas categorías que permitieron organizar la lectura de las propuestas: el *locus*, niveles y tiempos de la formación docente, organización y reconocimiento institucional, evaluación de las instituciones. En esa configuración las tendencias históricas de cada unidad de análisis fueron importantes para percibir la concepción consolidada y en vías de consolidación de esa década y del inicio del nuevo siglo.

Aquí también, como en los momentos anteriores, tenemos los trazos específicos. En la Argentina, por ejemplo, la cuestión del *locus*, se centró en el concepto de articulación más que en un lugar específico. La Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior reforzaron la idea de articular las universidades y los institutos con el objetivo de superar la dicotomía existente entre ambas instituciones.

Esta cuestión de "asimilación" del *ethos* universitario por parte de los institutos colocó un cúmulo de problemas y debates, en especial, porque la tendencia era de concentrar en los Institutos la formación de los profesores y profesoras, maestros y maestras, con excepción de los docentes universitarios.

En Brasil, la definición del *locus* para la formación se tornó un tema polémico. La creación de los Institutos Superiores de Educación, considerados en el artículo n. 62 de la LDBEN (1996), reglamentados por la resolución del Consejo Nacional de Educación (CNE) 1/1999, se configuró en un contexto de cambio de la Enseñanza Superior. Vimos que existieron diversas tentativas de retirar la formación de las universidades, admitiendo como instancia preferencial la formación en los Institutos. Objetivándose en el proceso la distinción entre universidad de pesquisa y la universidad de la enseñanza, ya que colocaba la enseñanza en los institutos sin priorizar la investigación. Esa tipología de los institutos fue inédita para Brasil, y conocida en Argentina desde la década de los años de 1970.

Este movimiento, universidades versus institutos, los institutos articulándose con las universidades, como también la privatización creciente del espacio público, instauró en el campo educacional una confusión que "atrasó" los debates para vitalizar la formación docente: definición de la identidad y del perfil del profesor y la profesora, producción de conocimiento y las formas de apropiación y sistematización a la luz de las demandas concretas, las características de los cursos de formación y los cambios necesarios para cualificar socialmente sus docentes, entre otras cuestiones. En esa dirección, el debate sobre los "espacios", su sentido y su finalidad se define y se complementa por su contenido. Los términos de la argumentación para el nacimiento de los institutos despreciaron una historia de la formación consolidada (y no por eso incuestionable) en consonancia con la desvalorización de la educación pública.

Palabras Finales

La trayectoria histórica de los dos países informaron sobre diversos aspectos de la “transformación y la profesionalización” de los docentes. Como vimos, los diferentes procesos de objetivación de las leyes transitaron por dimensiones más amplias, explicitando, en sus desdoblamientos, contenidos específicos y puntuales para que la finalidad de la reforma -tanto en instancias de consenso como de imposición- fuese cumplida.

Señalamos que las reformas educacionales respondieron a la dinámica social y al complejo intercambio entre los intereses hegemónicos, a las luchas internas entre ellos, y entre los sectores organizados de la sociedad civil. Así, el emprendimiento de una reforma en un determinado momento histórico presenta múltiples dimensiones y sentidos. La complejidad de los dos países indicó la riqueza histórica de cada una de las particularidades -Argentina y Brasil- que orientaron la comprensión de reformas singulares en cada uno de ellos, mostrando los impactos que trascendieron lo educacional.

Argentina y Brasil enfrentaron y enfrentan, en sus particularidades, la crisis del capital y la crisis del sistema educacional y, por lo tanto, de las instituciones y de la formación docente. En este contexto, surgieron los argumentos defendiendo la implantación de otra escuela, un perfil diferente y un modelo pedagógico capaz de atender y adaptarse a las demandas de las nuevas bases materiales de la producción. Para esta escuela de la “economía del conocimiento”, también es urgente e imprescindible un *otro* docente.

Las reformas educacionales y de formación destacaron la centralidad de los docentes. Esta centralidad está omnipresente en los documentos, pero no se articula con la dimensión formativa necesaria para calificar al docente como un profesional de la educación. La formación se orienta por las competencias, generando una desvalorización de los aspectos centrales que componen el proceso formativo. La producción del conocimiento, desarrollada en las instituciones formadoras de docentes, requiere discusiones sobre los aportes pedagógicos-didácticos que constituyen el centro de la formación juntamente con las problemáticas de las disciplinas, áreas o campos de conocimiento. Esta contribución pedagógica pierde su *ethos* epistémico cuando es colocada como apéndice de la investigación y cuando se pretende subsumir los conocimientos en competencias, presentando la complejidad de la práctica docente en instancias aceleradas de formación.

Sacristán (1999, p. 8) explica que es difícil una educación sin un proyecto que aspire a mejorar la condición humana, con la apropiación del conocimiento. Esta cuestión para el autor es fundamental para establecer los currículos, pero fue desplazada de su sentido al perder su valor frente a los conocimientos profesionalizados y la voráGINE del consumo de títulos y diplomas. El autor agrega

que el pragmatismo y la ideología de la eficiencia favorecieron al ocultamiento de otros sentidos para la formación. También, localiza el germen de la ideología utilitarista en la pragmática y progresiva frase “educar para la vida”, en la cual todavía falta conquistar “la dimensión formativa del saber”.

Consideramos que la pérdida de esta dimensión formativa para el docente viene siendo construida por complejas dimensiones. Las categorías de espacio y tiempo, niveles de formación, evaluación, titulación, organización curricular y conocimiento, entre otras, que orientan la formación en la contemporaneidad, permitieron visualizar la prioridad de una formación en la práctica, pero una idea de práctica inmediata que retira y restringe el complemento orientador de la teoría.

En esa concepción, la urgencia de la formación refuerza el constructo de la sociedad del conocimiento, la sociedad cognitiva, porque en ella se sustentan las más variadas posibilidades de enseñanza y aprendizaje, *learning by doing*. Adaptarse, a esa concepción, no requiere de conocimientos más profundos ni comprometidos con la intervención y la emancipación social.

Silva Jr. (2003, p. 308) señala que la escuela “.....debería ser el *locus privilegiado* de la no cotidianidad, el momento de tensión entre lo útil y lo verdadero por medio de prácticas escolares que promuevan la elevación de la condición humana.”. En esa perspectiva, la escuela debería demandar docentes en armonía con esa propuesta. No por meras analogías curriculares o experiencias, sino por la orientación ontológica de que conocer es superar lo cotidiano, sin por eso prescindir de su riqueza.

Esta simetría puede ser uno de los problemas encontrados. Las directrices y los contenidos básicos comunes puestos para la formación presentan la múltiples competencias (saberes competentes) que tienen que ser desarrollados para la resolución de problemas de la práctica docente, teniendo que priorizar las habilidades necesarias para ser un profesional resolutivo y reflexivo. La reflexión sobre la práctica es necesaria, pero insuficiente. (SHIROMA, 2002; MORAES e TORRIGLIA, 2003; CAMPOS, 2001, EDELSTEIN, 2003, 2005).

El conocimiento de la formación es subsumido en la construcción de las competencias que a la vez son pensadas de modo que puedan contener “todas las dimensiones de la actuación profesional”. Entendemos que este es el nuevo ámbito epistemológico en cuestión: no más la producción de conocimiento pero sí el desarrollo de las competencias para “usar, hacer e interactuar”, como recomienda el documento de la Cepal-Unesco (1992).

Consideramos que cualquier espacio del campo formativo la discusión sobre la formación no puede prescindir como ya indicamos, de los aportes pedagógicos-didácticos que constituyen el centro de la formación pero deben ser concebidos como conocimientos y no como apéndices de la pesquisa académica. Posiblemente esta cuestión es una de las múltiples desvalorizaciones de los procesos

formativos y, aunque no esté explícitamente, está presente entre líneas y en especial cuando se pregunta cuál es el sentido y la concepción de lo que significa formar docentes.

Consideramos que la relación entre la reflexión sobre docencia y práctica se ha transformado en un “tejido desgastado”, objetivado en un exceso de énfasis en la experiencia acumulada en los cursos de formación, y las consecuencias de la importancia atribuida a la polisémica “práctica reflexiva”. El interés es de defender la articulación entre la teoría y la práctica, “... la configuración de un espacio efectivo de praxis y, por lo tanto, del conocimiento y de la acción humana...” (MORAES e TORRIGLIA, 2003, p. 47).

La empiria no basta ni es suficiente para dar cuenta de la complejidad del acto educacional, de la enseñanza y del aprendizaje y de la formación. La actividad de conocer, elemento vital para formar docentes, no se puede prender al campo de lo inmediato. Para conferir comprensibilidad a la experiencia es necesario considerar el carácter estructurado de los objetos y del mundo. La conjunción constante de eventos en el campo empírico, por más rica que sea, presupone un mundo cerrado para los cambios y para la intervención de la acción humana.

Pensar en la centralidad de la formación de docente es pensar en el campo educacional más allá de empirias compartidas, de relativismos, de culturalismos, o de constructos discursivos. Es comprender los dos niveles de la actividad de la formación: la que se constituye en el propio proceso de formación y los que viven en la realidad escolar, en un contexto en que los sujetos se separan de la inmediatez, recorren el proceso de abstracciones sucesivas que permiten la distancia de esa realidad y luego a ella retornan, efectivizando una profundidad en la dinámica concreta. La experiencia docente se consolida con la dimensión formativa, y tal vez, la centralidad de los docentes pueda tener otro sentido.

Con la idea de que la génesis humana es en el fondo la génesis de las necesidades y el “hecho histórico” es la creación de necesidades siempre nuevas, quedaron abiertos algunos ejes y cuestiones que no pudimos desarrollar a lo largo de esta investigación y que podrán componer en el futuro otra investigación:

1) ¿Por qué o cómo se constituyó esta desvalorización del conocimiento pedagógico-didáctico? 2) ¿Por qué se desvaloriza el campo educacional, negando muchas veces, su status epistemológico de ciencia? Si en las diferentes dimensiones pedagógico-didácticas, en su interrelación con las múltiples áreas del conocimiento y prácticas institucionales no se reconoce ni se valoriza el conocimiento pedagógico, ¿cómo es posible construir un profesional de la educación? 3) ¿Cuáles son los aspectos o elementos que hacen, más allá de los mencionados, surgir la falta o faltas que no permiten la consolidación de la profesionalización docente, es decir, que el *ser docente* sea una profesión valorizada? Si la investigación en educación es colocada en un lugar de desprestigio, banalizada por sim-

ples procedimientos, ¿cómo pretender el surgimiento de profesores y profesoras de excelencia y que puedan realizar profundos análisis de la realidad?

Bibliografía

- BHASKAR, R. Plato y otros, *The problems of Philosophy and their resolution*, London, Verso, 1994.
- BRASIL. Presidência da República *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1.º e 2.º Grau e dá outras providências.* Disponível: : WWW.soleis.Adv.Br/
- BRASIL CNE. Resolução CNE 1/99, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os institutos Superiores de Educação, 1999.
- CAMPOS, Roselane, *A reforma da formação inicial dos professores da Educação Básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental.* 2002. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis.
- CEPAL-UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, 1992.
- CEPAL-UNESCO, *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade.* Brasília, IPEA/CEPAL/INEP, 1995.
- CEPAL-UNESCO, *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y Gestión de la educación en América Latina y el Caribe*, Serie Seminarios y Conferencias, Chile, Naciones Unidas, 2005.
- CHASIN, J. Lukács, "Vivência e reflexão da particularidade", *em Ensaio.* [s.l] n. 9, p. 1-15. Editorial Ensaio, 1982.
- DELORS, Jaques, *Educação: um tesouro a descobrir*, Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 1998.
- FRANCO, Maria Ciavatta, "Quando nós somos o outro: questões teóricas metodológicas sobre os estudos comparados", *em Educação & Sociedade.* [on line]. Ago. 2000, v. 21, n.º 72 [citado 2 abril de 2004] p. 197-230. Disponível no World Wide Web: <http://www.Scielo.Br/scielo.php?> ISSN 0101-7330.
- HOLZ, H.; KOFLER; ABENDROTH, *Conversaciones con Lukács.* Madrid Alianza, 1971.
- KUENZER, Acácia, "Formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação", *em Educação & Sociedade*, ago. 1998, vol. 19, n. 63. [citado 3 de novembro de

2003] p. 105 – 125. Disponível na World WideWeb:http://www.scielo.br/scielo.php/script=sci_arttex&pid=s010173301998000200007&ing=ptnrmiso ISSN0101-7330.

- LUKÁCS, Georg, *Introdução a uma estética Marxista. Sobre a categoria da Particularidade*, Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1978.
- MORAES Maria Célia Marcondes de. e TORRIGLIA, Patricia Laura, “Sentido do ser docente e da construção de seu conhecimento”, em MORAES, Maria Célia M. de (Org), *Iluminismo às avessas*, Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
- OREALC-UNESCO. *Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Boletín n. 41, 1996.
- OEA. *La educación en Iberoamérica*, Madrid, OEA, 1998.
- OEI. CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, 5, 1998. Declaración de Buenos Aires. Septiembre de 1995. In: OEI. *La educación en Iberoamérica*. España: OEI, 1998.
- PEREYRA, Miguel, “Mitos y realidades de la reforma de la formación del profesorado en España: entre el pasado y el presente”, em BIRGIN Alejandra: DUSSEL, Inés, DUSCHATZKY, L: TIRAMONTI, Guillermina, *La formación docente, Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*, Buenos Aires, Tróquel, 1998, (Serie Flacso Acción).
- SACRISTÁN, José Gimeno, “Políticas y prácticas culturales en las escuelas. Los abismos de la etapa postmoderna”, em *Heuresis*. V. N. 2. 1999. Disponível: <http://www2.uca.es/heuresis99/v2n1.html>.
- SCHEIBE, Leda, “Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas”, em REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. Sessão Especial, 2003.
- SHIROMA, Eneida, “O eufemismo da profissionalização”, em MORAES, Maria Célia M. de (Org), *Iluminismo às avessas*, Rio de Janeiro, DP&A, 2003. MORAES.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis, “Prática social e instituição escolar nos governos FHC: uma abordagem ontológica”, em *Revista Perspectiva*, Florianópolis, Editora da UFSC: NUP/CED, v. 21, n. 2, jul/dez. 2003, p. 303-328.