

voices

en el Fénix

FORMACION DOCENTE

LEJOS DE LAS RECETAS ESTANDARIZADAS Y LA VISIÓN MERCANTILISTA QUE PROPONEN SECTORES CONCENTRADOS, LA FORMACIÓN DOCENTE DEBE RECUPERAR SU LUGAR CENTRAL EN LA CONSOLIDACIÓN DE UNA ESCUELA PÚBLICA QUE EDUQUE PARA LA CIUDADANÍA, EL CONOCIMIENTO Y LA SOLIDARIDAD.

DESDE AHORA Y PARA SIEMPRE

sumario

n°75

marzo 2019

editorial

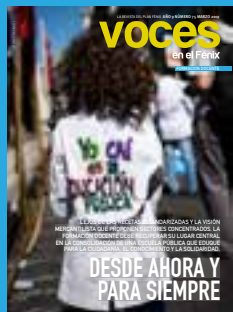
LA FORMACIÓN DOCENTE: UNO
DE LOS PROBLEMAS A CORREGIR

Abraham Leonardo Gak

ROXANA PERAZZA A modo de introducción 6 **ANDREA ALLIAUD** La formación de los docentes en perspectiva regional 10 **MYRIAM FELDFEBER** La docencia en la agenda global 18 **PABLO PINEAU** Formar docentes: tradiciones y debates en la historia 26 **ALEJANDRA BIRGIN** Las políticas de formación docente hoy, entre recetas y resultados 32 **ADRIANA FONTANA** Políticas de formación docente en Córdoba 40 **MANUEL JERÓNIMO BECERRA** Improvisación y conflicto: la formación docente del PRO 48 **ROXANA PERAZZA** “Lo único que logró la idea de desintegrarnos fue que nos uniéramos entre las instituciones y al interior de las instituciones” 56 **GRACIELA MORGADE y PAULA FAINSOD** La Educación Sexual Integral en la formación docente 66 **GLORIA E. EDELSTEIN** Para repensar las prácticas en la formación docente 76 **LILIANA SANJURJO** La formación en la práctica docente 84 **MARÍA SILVIA SERRA** Escuelas, tecnologías y docentes, ¿Nuevos escenarios para viejos problemas? 92 **MIGUEL DUHALDE** La participación del sindicalismo docente en la formación de las/los futuras/os maestras/os 100 **LAURA PITMAN** Capacitación docente, trauma y agenda 108 **DANIEL H. SUÁREZ** Narrar la experiencia pedagógica como desarrollo profesional docente 116 **JAVIER TRÍMBOLI** “Un rumor de comunidad”. Perspectivas novedosas sobre autores clásicos 124

Voces en el Fénix
es una publicación
del Plan Fénix

ISSN 1853-8819
Registro de
la propiedad
intelectual en
trámite.



Los artículos
firmados expresan
las opiniones
de los autores
y no reflejan
necesariamente
la opinión del
Plan Fénix ni de
la Universidad de
Buenos Aires.

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

Decano

César Humberto Albornoz

Vicedecano

José Luis Franza

Secretario General

Gustavo Montanini

Secretario Académico

Pablo Rota

Secretaria de Hacienda y Administración

Carolina Alessandro

Secretario de Investigación

Adrián Ramos

Secretario de Bienestar Estudiantil

Marcelo Conti

Secretario de Graduados

Rubén Arena

Secretario de Posgrado y Relaciones Institucionales

Catalino Nuñez

Secretario de Transferencia de Gestión Tecnológica

Omar Quiroga

Secretario de Relaciones Académicas Internacionales

Humberto Luis Pérez Van
Morlegan

Secretaria de Doctorado y Posdoctorado

María Teresa Casparri

CONSEJO DIRECTIVO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

Claustro de Graduados

TITULARES

Gabriela Verónica Russo

Luis Alberto Cowes

Rubén Arena

María Jose Canals

Claustro de Alumnos

TITULARES

Mauro Roberto Sartori

Carla Joana Kranevitter

Antonio Benito Ambrune

Ena Ailin Andrada

SUPLENTES

Roberto Darío Pons

Daniel Roberto González

Juan Manuel Oro

Adrián Zappia

SUPLENTES

Julian Gabriel Leone

Jonatan Rafael Barros,

Antonella Cesare

Ignacio David

staff

DIRECTOR

Abraham L. Gak

COMITE EDITORIAL

Eduardo Basualdo

Oscar Oszlak

Fernando Porta

Alejandro Rofman

Ricardo Aronskind

COORDINACIÓN TEMÁTICA

Roxana Perazza

SECRETARIO DE REDACCIÓN

María Sol Porta

PRODUCCIÓN

Paola Severino

Erica Sermukslis

Tomás Villar

CORRECCIÓN

Claudio M. Díaz

DISEÑO EDITORIAL

Martín Marpons

DESARROLLO Y DISEÑO DEL SITIO

Leandro M. Rossotti

Carlos Pissaco

Córdoba 2122, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Teléfono 5285-6819. www.vocesenelfenix.com / voces@vocesenelfenix.com

LA FORMACIÓN DOCENTE: UNO DE LOS PROBLEMAS A CORREGIR

Cuatro son los grandes problemas que afectan al sistema educativo en el objetivo principal de extender la influencia del conocimiento a un número cada vez mayor de habitantes del país. Algunos de estos problemas son harto conocidos por la sociedad informada.

El primero de ellos son los bajos salarios asignados actualmente al personal docente y no docente. No solo no ha habido un incremento del presupuesto designado a la educación, sino que habido una reducción de las sumas destinadas a tal efecto.

El segundo es el estado edilicio de gran parte de los establecimientos en los que se brindan estos servicios, lo que requiere una importante inversión. Es de mencionar no solo su precaria situación actual, sino la ausencia de habilitaciones de nuevos lugares exigidos por la demanda generalizada de la población. No deja de ser significativa la necesidad de ampliar los servicios que el Estado debe garantizar para alcanzar la prestación a otras edades, tales como los niños de cero a tres años, con jardines maternos públicos de los que hoy, prácticamente, carecemos en el país.

El tercer problema es la actualización de los planes de estudio. No basta con la simple incorporación de temas en los planes preexistentes, ya que no solo carecen de flexibilidad y capacidad de adaptación, sino que las formas pedagógicas para transmitir los conocimientos no han acompañado los cambios culturales ni los requerimientos contemporáneos.

El cuarto, y esta numeración no implica un orden de importancia, es el de la formación docente. A mi juicio, tenemos una falta manifiesta en la exigencia en la formación de los nuevos docentes, por un lado, y por el otro, una ausencia de reconocimiento a aquellos/as que formulen y utilicen nuevos programas y nuevas técnicas que atraigan a los alumnos. Además, el carácter nacional que debería tener el sistema es imprescindible para homogeneizar y participar en esos avances.

También es significativo el hecho de apreciar que la tarea docente debe ser interdisciplinaria, por lo que es imprescindible contar con la participación activa en las escuelas de distintos actores de las diferentes disciplinas.

En los artículos que integran este número de nuestra revista tenemos un panorama muy cercano a la realidad y a las causas que han hecho que el sistema educativo argentino haya ido perdiendo capacidad y jerarquía competitivas.

Sin embargo, estos temas tan dolorosos pueden ser rectificados. En primer término, la mejora en las remuneraciones y en las condiciones de trabajo de los docentes no solo es justa, sino que, además, debería generar un incremento de vocaciones jóvenes para integrarse en estas tareas, que todos sabemos que son muy duras y que solo se sostienen por la existencia de vocación docente.

Los institutos de formación docente adquieren así una importancia muy significativa debido a las implicancias que el desarrollo educativo tiene sobre una comunidad que persigue los ideales de un país con justicia, libertad, desarrollo económico y una justa distribución del ingreso, unidos al fomento del avance intelectual de los docentes.

Estamos pues ante una situación apremiante, pero que tiene claras condiciones para lograr un cambio positivo, siempre y cuando el Estado cumpla con sus funciones de ordenamiento social y exista la decisión política de entender que el desarrollo del país está íntimamente ligado al avance de la cultura, el conocimiento y la educación.

ABRAHAM LEONARDO GAK
(DIRECTOR)





Poner la lupa sobre la formación de los maestros y profesores, entre el juego de los opuestos o las discusiones a mediano y largo plazo.

A modo de introducción

LA FORMACIÓN DOCENTE CONSTITUYE UN TEMA CLAVE, CON DEBATES HISTÓRICOS QUE PUEDEN SER SALDADOS PARA PENSAR UNA ESCUELA A FUTURO. ES IMPRESCINDIBLE RETOMAR EL PROTAGONISMO DE LA AGENDA EDUCATIVA, CONTRA UN DISCURSO OFICIAL QUE REDUCE Y MERCANTILIZA LA DISCUSIÓN SOBRE LOS MAESTROS Y SU ROL EN LAS AULAS.

por
ROXANA PERAZZA

Licenciada en Educación, UBA. Docente Especialista en Políticas Públicas, Flacso. Magister en Educación, Flacso



Los docentes en la Argentina pueden formarse en el sistema universitario o en los institutos superiores que pertenecen al nivel superior no universitario. Desde el punto de vista cuantitativo, la mayor parte de los alumnos (74%) se forma en los institutos superiores y en el sector estatal y el 95% de los estudiantes que estudian magisterio en las universidades lo hace también en dicho sector.

El nivel superior no universitario está conformado por dos grandes redes de instituciones: los institutos superiores de formación docente, los ya nombrados institutos superiores (las históricas escuelas normales) y los de formación técnico-profesional. Según datos del Ministerio de Educación y Deportes (DINIEE, 2017), hacia 2015, de las 2.239 instituciones en este nivel de enseñanza, el 27% ofrecía solo carreras de formación docente; el 41%, solo de formación técnico-profesional, y el resto, ambos tipos de oferta. La mayor parte de la matrícula de este nivel asiste a carreras de formación docente (58%).

En este primer número de la revista Voces convocamos a un grupo de especialistas y rectores de los institutos de formación docente de CABA para pensar la formación docente. Obviamente, falta sumar más voces: la de los profesores, la de los estudiantes, más rectores y especialistas de otros puntos del país junto a la de profesionales de otras áreas, quienes podrán acercar insumos para reflexionar sobre los procesos de formación.

Analizar, planificar, poner bajo la lupa la formación docente invita a detenerse y debatir sobre un conjunto de temas, algunos de ellos articulados entre sí, que interpelan –en forma sistemática– sus formatos organizacionales.

Con un crecimiento no planificado y una expansión territorial desigual y, en algunas zonas, con la oferta educativa concentrada en determinadas localidades, la formación de los maestros y profesores en nuestro país se ubica, por momentos, entre los primeros puestos de la agenda pública.

En los últimos años, algunos tópicos específicos del sector se han tornado cíclicos. Regresan en discusiones y se presentan como un juego de opuestos, difíciles de superar. A modo de ejemplo, enumeraremos algunos de ellos que, expuestos como círculos cerrados, no siempre favorecen los debates. El primero se construye en base a la calidad educativa: traducida, esta vez, en una rivalidad entre la formación docente universitaria versus la dada en las instituciones de nivel terciario. En donde el instituto del

nivel terciario se queda “con el hacer” y la universidad “con el saber”. Como leeremos en varios artículos presentes en este número, bajo este enunciado, la ciudad de Buenos Aires fue pionera en 2018 al proponer y promulgar una ley para la creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (UNICABA). Desde el poder ejecutivo de la ciudad se apostó a que un cambio en el formato aseguraría “elevar” la calidad educativa. La experiencia indica que no siempre es así y, por el contrario, que la convivencia de estas dos propuestas formativas podría potenciar la mejora de la calidad presente. La historia argentina de la formación nos da cuenta de que *la calidad* no es propiedad *per se* de un solo lado y que el “problema” no se resuelve por el formato institucional.

Otro opuesto que remite a la tan apelada calidad (¿qué significará *formar bien* a un docente?) la ubica versus la expansión territorial. Tal premisa sostiene que no sería factible garantizar una oferta educativa de calidad dado que la misma se ha ampliado de modo desigual. La expansión territorial de la formación docente no siempre respondió a criterios anticipados o planificados desde el punto de vista del crecimiento del sistema educativo local y otros factores ajenos a esta lógica han intervenido. Por otra parte, esta “modalidad de crecimiento” dio como resultado el aumento de las oportunidades de acceso a la formación superior que, para muchos sectores, no hubiera sido posible de otro modo. Por ende, desde las políticas públicas, los desafíos planteados se mueven, por un lado, entre aquellos sectores que tienden a promocionar y favorecer mecanismos y herramientas de mejora de la enseñanza y, por el otro –como algunas gestiones se proponen–, el cierre de unas cuantas instituciones en pos de consolidar la calidad del servicio en aquellas que han sido seleccionadas.

Otro opuesto, ligado al anterior, relaciona la cantidad de docentes que se necesitan versus la baja cantidad de alumnos que egresan de los profesorados (y de las universidades). Por un lado, no se están llevando a cabo estudios prospectivos actualizados que den cuenta de la cantidad de docentes que se necesitarán en cada jurisdicción en el mediano plazo y cuáles serían las áreas de vacancias de maestros y profesores (podemos subrayar los magros avances en el desarrollo de políticas para remediar esta situación en los últimos años). La cantidad de docentes que se necesitan versus la baja tasa de egreso no es una ecuación que pueda obtener respuestas solo al interior del sistema formador.

Los contextos económicos, las políticas salariales, la persistente desvalorización del trabajo de maestros y profesores por parte de determinados sectores permiten contextualizar y comprender este punto.

Otro aspecto que pone en discusión la calidad de la formación docente es “aquello que sucede en las escuelas” y la formación que reciben los estudiantes en los profesorados. El uso y abuso por parte de algunas administraciones de los resultados de los operativos nacionales e internacionales rivaliza con la calidad de los conocimientos adquiridos durante ese período de estudio. Esta tensión reduce las explicaciones y establece una relación mecánica y única entre la formación de los docentes y los resultados alcanzados. Además, focaliza la mirada en los maestros y profesores como los principales responsables de aquellos resultados no deseados. Debatir sobre las políticas de formación docente hoy en la Argentina requiere de múltiples perspectivas. En parte para saldar debates pendientes que se arrastran desde sus momentos fundacionales y, al mismo tiempo, para poner sobre la mesa otros que no están presentes o aparecen de forma marginal. Los intentos por refloatar discusiones dicotómicas no promueven, sin dudas, mejoras ni discusiones más ricas.

Un eje estructurante de la formación docente es aquel que nos invita a repensar para qué escuelas estamos formando a los maestros. Imaginar el/los tipo/s de escuelas para un futuro próximo.

De la mano de este punto, pareciera que existe bastante acuerdo en que no es posible pensar que “*todo*” aquello que “*debe saber*” un docente debe estar presente en los inicios de su formación. Esta premisa nos obliga a idear trayectos de formación docente inicial diversos, articulados de modo específico y particular con instancias de formación docente continua vinculadas con las carreras de los profesores y maestros. Por lo tanto, las propuestas de formación no pueden pensarse alejadas de la noción que se sostenga sobre las escuelas, los formatos organizacionales, las carreras de los maestros y profesores y de las instancias de formación continua.

¿Cómo se tienen que formar los docentes hoy en la Argentina? ¿El formato universitario garantiza la mejora de la calidad? ¿Cómo se recuperan y potencian las prácticas y recorridos institucionales de los institutos de formación docente? ¿Es posible el diseño de articulaciones concretas entre universidades e institutos? ¿Cómo se definen los componentes de los planes de estudio en esta instancia inicial y cómo repensar los trayectos formativos específicos de la práctica docente?

¿Cómo concebir recorridos de formación diversos de acuerdo a la práctica profesional y a la carrera docente? ¿Cuál es el lugar de la formación docente allí? ¿De qué modo dialogan los formatos institucionales, con sus modalidades de gobierno, en esta instancia de formación?

Podemos seguir abriendo un “*hilo*” de preguntas acerca de este tema, pero a modo de cierre de esta introducción y de apertura a

la lectura de tan valoradas colaboraciones, me gustaría poner el foco en algunos componentes presentes en los discursos en los últimos años.

Muchos de los especialistas que han participado de este número valoran la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) en el 2007, con sede en el Ministerio de Educación nacional, como un modo de redireccionar la formación docente y construir ejes comunes y compartidos por todas las provincias. El incremento de la carga horaria, los cambios en los planes de estudio para la enseñanza para el nivel inicial y para el primario, la reorganización institucional, el acceso por concurso a los cargos docentes y la elección de la conducción del nivel son algunas de las medidas que se han ido implementado, de modo desigual, en todas las provincias.

Las condiciones de trabajo, la sostenida campaña de descrédito hacia el trabajo docente, las recurrentes discusiones acerca del salario docente se articulan con las reducciones de las características del trabajo de enseñar que se asimilan a las nociones de emprendedor o hacedor (<https://www.infobae.com/educacion/2019/05/11/mercedes-miguel-el-valor-agregado-del-docente-hoy-es-convertir-el-contenido-que-esta-en-google-en-aprendizaje/>). En este esquema, las disciplinas y las formas de enseñarlas están por fuera de dichas competencias y capacidades. Todo lo enumerado presenta un panorama poco alentador para que más jóvenes elijan esta carrera laboral. Difícil incorporarse a un sistema formador cuando los tomadores de decisiones reducen el perfil profesional a las capacidades del trabajo en equipo. O esgrimen una supuesta rivalidad entre una plataforma digital y la tarea de enseñar, donde la primera es dueña de hecho de lo moderno y el futuro y la otra de lo conservador y el pasado. Este contexto envuelve y determina las políticas públicas vigentes, las cuales –cuando se piensan y planifican– se hacen en soledad y no invitan a complejizar el tema ni a la construcción de estrategias consensuadas de mejora en el mediano plazo. No solo emite señales claras a partir del sistemático desfinanciamiento del INFOD, sino los reiterados discursos que naturalizan un desdibujamiento de la tarea de enseñar, enfrentado con un supuesto avance de las tecnologías en las aulas. Por el contrario, se espera otro papel del Estado: el de favorecer espacios de producción de conocimientos donde las tecnologías actúen como un soporte más en un contexto de enseñanza.

Poner la lupa sobre la formación docente implica la convocatoria de diversos actores, la puesta en discusión no solo del formato institucional, la delimitación de los planes de estudio, el armado de articulaciones –algunas de ellas ya mencionadas–, la revisión de los trayectos de prácticas de enseñanza, las vinculaciones con el sistema educativo y sobre todo la posibilidad de incorporar otras y nuevos debates para saldar y superar ciertas discusiones e incorporar diversos desafíos.

Acerca de la formación docente en la Argentina

Parte I Pensar políticas para el sector 9 a 72

INTRO / ALLIAUD / M. FELFERBERD / PINEAU / BIRGIN / FONTANA / BECERRA /
ENTREVISTA

ENTRE LOS RASGOS QUE ASUME ESTA TEMÁTICA EN LA REGIÓN SE ENCUENTRAN EL ROL CENTRAL DEL ESTADO, LA PROLONGACIÓN DE LAS CARRERAS, UN MAYOR PROTAGONISMO DE LAS PRÁCTICAS Y PROYECTOS FORMATIVOS MÁS VINCULADOS AL QUEHACER PROFESIONAL. SIN EMBARGO, PARA UN MEJOR RESULTADO, ESTOS PROCESOS REQUIEREN VALORIZAR LA EXPERIENCIA DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS, COMO TAMBIÉN UN CONTEXTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS QUE PROMUEVAN LA INCLUSIÓN SOCIAL Y EL DESARROLLO.

LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN PERSPECTIVA REGIONAL





por **ANDREA ALLIAUD**. Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora-investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Docente de Posgrado en la Universidad Torcuato Di Tella. Autora del libro “Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio”. Buenos Aires, Paidós. 2017.

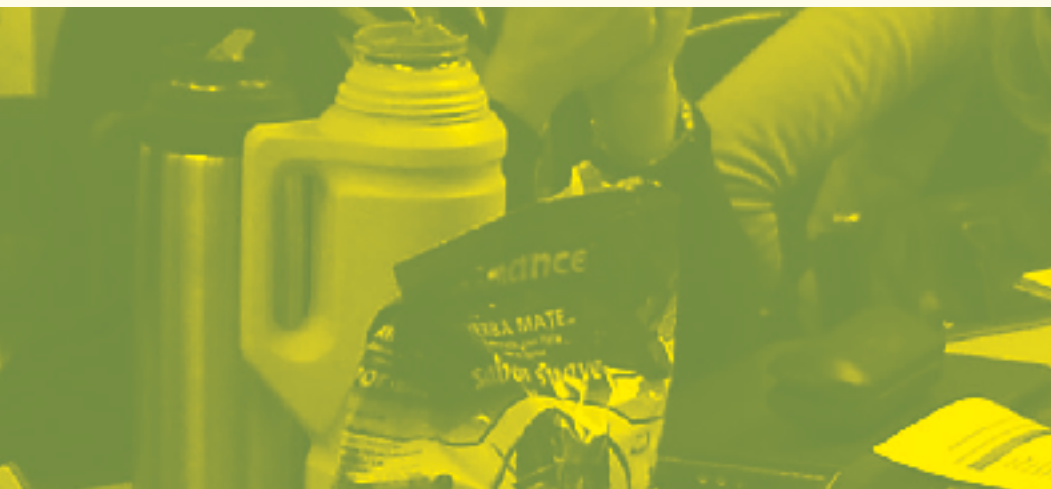
En las últimas décadas la formación de los docentes, tanto inicial (FDI) como continua (FDC), adquirió una importancia crucial en vistas a la mejora de los sistemas educativos. Se comprende así la proliferación de políticas públicas en distintos países de la región que hicieron foco en la integración y articulación de los sistemas formadores, en la actualización y jerarquización de los planes de estudio, en el fortalecimiento de las instituciones, así como las que apuntaron a consolidar un sistema de formación permanente. A pesar del esfuerzo sostenido, frecuentemente se cuestionan los “efectos” de estas políticas sobre las escuelas, en sus distintos niveles y modalidades. Problemas tales como el bajo rendimiento académico, la dificultad para incorporar efectivamente a estudiantes provenientes de sectores sociales tradicionalmente excluidos, la falta de maestros y/o profesores titulados, etc., permanecen y se recrudecen en ciertos circuitos del sistema escolar.

Partiremos en este artículo de relativizar la asociación mecánica y directa que suele establecerse entre la formación docente y la mejora de las escuelas. Vale decir, si bien no les quitamos protagonismo a la docencia ni a su formación, tampoco podemos otorgarles una responsabilidad exclusiva. Si lo que está en juego es mejorar la educación –en el sentido de brindar más y mejores oportunidades de aprender a los niños y jóvenes–, una política educativa que no atienda en forma simultánea distintos frentes (formación docente y también infraestructura, recursos pedagógicos, contenidos, reorganización institucional, condiciones de trabajo, etc.) corre el riesgo de hacer agua en tanto evade la complejidad que caracteriza y explica la situación por la que atraviesan los sistemas masivos de enseñanza en distintos momentos históricos. Subiendo aún más la apuesta, podría decirse que las políticas educativas en sí mismas no resultarán suficientes si no van acompañadas de decisiones económicas y sociales acordes. Como ejemplo de esto último, sería demasiado simplista suponer que la escuela o la formación docente promoverán en sí mismas la igualdad e inclusión social, en el marco de órdenes por demás injustos y excluyentes en términos distributivos.

Hecha esta aclaración, me propongo en lo que sigue hacer referencia a los rasgos fundamentales que han caracterizado a las políticas de formación recientes, en los distintos países de la región, haciendo especial hincapié en las políticas locales y cierta mención a la experiencia internacional (fundamentalmente a la europea) a la hora de enriquecer el debate. Los datos presentados se desprenden de un estudio realizado en el marco del PASEM (Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur) realizado entre 2013 y 2015, coordinado por la autora.



La apertura de “nuevas funciones” docentes, acordes con las necesidades que presentan las escuelas actuales (tales como tutorías, coordinaciones, trabajo personalizado con grupos de alumnos, asesorías, etc.), se presenta como un desafío para las políticas específicas del área aún escasamente desarrolladas en la región.



Estado de situación

En primer lugar, se destaca que en la región la **formación docente inicial** (o de grado) **se desarrolla en el nivel superior:** institutos y universidades. En el caso de Uruguay se lleva a cabo principalmente en institutos superiores, si bien las universidades tienen un protagonismo menor y reciente. En Brasil, la formación docente es impartida casi en su totalidad por las universidades, aunque todavía hay docentes formados en el nivel medio que están habilitados para desempeñarse en la Educación Infantil y en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental. De todos modos, hay un fuerte debate para que la formación se imparta únicamente en el nivel universitario. En Argentina y Paraguay, los institutos superiores cobran protagonismo en la preparación de docentes, aunque se registra una importante oferta universitaria, principalmente para la formación de profesores de nivel secundario. Paraguay enfrenta una problemática singular, dado que todavía presenta una importante cantidad de profesores en servicio sin formación pedagógica, algunos de los cuales ejercen con estudios de nivel secundario o, en menor medida, con título universitario.

En el marco de las últimas leyes nacionales de educación sancionadas en los mencionados países que ponen el acento en el derecho a la educación y en el papel del Estado como su garante fundamental, se observa una particularidad de las políticas (también detectada como tendencia internacional): **el protagonismo que cobran los Estados en la regulación de la formación docente**, aun la que se imparte en las universidades. En nuestro país, por ejemplo, a partir de la incorporación de las carreras docentes, como “carreras de interés público”, a la

Ley de Educación Superior (artículo 43), las universidades ya no gozan de una autonomía absoluta para elaborar sus planes de formación, sino que tienen que hacerlo bajo ciertos parámetros establecidos por el Ministerio de Educación nacional (Acuerdos Plenarios del Consejo Interuniversitario Nacional N° 697 y N° 686 del año 2009 y Resolución Ministerio de Educación nacional N° 50 de 2010). Para el caso de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), se han definido los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* (aprobados por Res. CFE N° 30/2007) y se han regulado las condiciones institucionales para su desarrollo, a partir de los cuales las distintas jurisdicciones definieron los planes de estudio que se hallan vigentes actualmente y han modificado la organización institucional implementando el acceso a los cargos por concursos, formas de gobierno colegiadas, espacios de participación estudiantil, entre otras.

Lo cierto es que tanto en las distintas administraciones educativas (centralizadas o federales) como en las diferentes instituciones oferentes de carreras docentes (institutos o universidades) el Estado controla; ya sea en las instancias previas, a través de una regulación más fuerte en los procesos de definición de las propuestas de formación y en las condiciones para su implementación (Argentina) o en las instancias posteriores, a través de mecanismos de evaluación y acreditación de las instituciones y/o de los docentes formados en ellas (Brasil sería un ejemplo del primer tipo y Chile del segundo).

Otro rasgo central que fueron asumiendo las políticas de formación docente de los últimos años remite a la duración de las

carreras. La **prolongación de la extensión y la homologación entre las carreras** que forman docentes es una tendencia a nivel mundial. En los países de la región se advierte una semejanza estructural ya que todos los profesorados cuentan con una carga de 3.000 horas promedio y duran alrededor de 4 años. Solo se notan leves diferencias: países como Argentina tienen una duración y extensión común para todas las carreras docentes; en Uruguay todas son de cuatro años, pero varía la carga horaria entre las de magisterio de primaria y profesorado de secundario, siendo mayor la primera. Asimismo, la situación es diferente para el caso de las universidades: los profesorados universitarios toman entre 4 y 5 años como mínimo, aunque la duración en horas puede ser similar a la de los institutos de formación docente. Si bien la mayor extensión de las carreras no necesariamente se vincula con una mejor preparación de los docentes, resulta un avance asegurar condiciones mínimas y comunes para el conjunto de la educación superior, lo que permitiría, además de fortalecer la formación específica, articularla con ofertas superiores de posgrado. En el caso de la Unión Europea, cada país mantiene su oferta de formación y los títulos emitidos son reconocidos por la comunidad. La duración de los estudios (según los modelos 4+1 o 3+2 que suman grado y posgrado) junto con un sistema de créditos (*European Credit Transfer System* - ECTS) fueron los criterios establecidos para asegurar la convergencia entre los países y la movilidad de docentes y estudiantes.

Cabe mencionar seguidamente **el protagonismo que han cobrado las prácticas** en las propuestas de formación docente que los distintos países vienen implementando. Los modelos consecutivos o deductivos por los que la práctica se posicionaba en los tramos finales de la formación han sido superados por esquemas simultáneos o integrados en todas las carreras de profesorado. En Argentina, el Campo de las Prácticas atraviesa la formación desde el primer año e implica aproximaciones progresivas al ejercicio profesional que incluyen desde el nivel del aula hasta las dimensiones institucional y social de la enseñanza. En los planes de estudio de Uruguay, las Prácticas forman parte de la Didácticas específicas. En Brasil se advierte una peculiaridad verdaderamente innovadora: las prácticas profesionales no solo acontecen desde el comienzo de la formación, sino que constituyen un componente articulador en los distintos espacios formativos. En esta propuesta, las problemáticas propias del oficio de enseñar no se dirimen en un campo aislado, sino que atraviesan la totalidad del currículum. En el caso de Venezuela, además de las Prácticas, las TIC merecen el mismo tratamiento.

Se observa, además, una tendencia generalizada a nivel mundial de pasar la oferta de carreras docentes a las universidades. Sin embargo, la experiencia internacional demuestra que no siempre un cambio de este tipo impacta de manera directa y positiva en la preparación de los futuros docentes.

En lo referente a la **formación docente continua** se observa en los distintos países de la región, tanto al interior de cada uno como entre ellos, una diversidad de acciones y programas con diferentes características, modalidades y duraciones. Así y todo, esta fase de la formación se afirma cada vez más en las políticas educativas como una instancia constitutiva del trabajo de enseñar y se asume como “permanente”.

El análisis de las políticas específicas denota que **el clásico formato de “curso”**, basado en un modelo “remedial” de la formación, que suponía que los docentes tenían que “capacitarse”, “perfeccionarse”, “actualizarse” o “reciclarse”, y que se desarrollaba a través de propuestas aisladas entre sí y poco conectadas con los desafíos propios del trabajo de enseñar, **fue reemplazado por trayectos formativos más prolongados** que implican una profundización o focalización en determinados campos del saber ligados a la práctica profesional. En el caso de Brasil, y de manera similar a la tendencia de la UE, se aspira a elevar progresivamente el nivel de las titulaciones de la FDC hasta alcanzar las especializaciones y maestrías. Para el caso de Argentina cabe



mentar la existencia de programas nacionales de carácter universal, superadores de la dispersión y fragmentación de la oferta de FDC. El *Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”* (PNFP, aprobado por Res CFE N° 201/2013), por ejemplo, apostó a vincularse con la carrera docente, la evaluación institucional y el fortalecimiento de las escuelas. Teniendo como base para su desarrollo los establecimientos educativos (“formación situada”), el Programa reconoce la formación como parte constitutiva del trabajo docente y como “derecho”, a la vez que pone en valor a las instituciones y a los sujetos que en ellas se desempeñan en tanto productores de saberes pedagógicos necesarios para producir mejoras en la enseñanza. Asimismo, numerosos postítulos virtuales, como modalidades formativas de mayor duración, focalizadas y especializadas, completaron una amplia oferta de formación continua. El PNFP se continúa hasta la fecha en sus dos componentes ahora denominados: Formación Situada y Formación Docente Especializada, con un sesgo menos político y más tecnocrático, conforme con las políticas desarrolladas entre 2016 y el presente.

Asumir la FDC desde la perspectiva del desarrollo profesional de los docentes implica vincular la especialización que este tipo de formación promueve con la promoción en la carrera laboral respectiva. Tratando de superar el clásico modelo vertical y piramidal que caracteriza los ascensos en el caso de la docencia, se trata de asociar las especificidades o especialidades de la formación con una promoción laboral que no necesariamente implique asumir un cargo directivo. La apertura de “nuevas funciones” docentes acordes con las necesidades que presentan las escuelas actuales (tales como tutorías, coordinaciones, trabajo personalizado con grupos de alumnos, asesorías, etc.) se presenta como un desafío para las políticas específicas del área aún escasamente desarrolladas en la región. La excepción la constituye el caso de Chile, cuyas políticas más recientes en torno a la carrera docente asocian la especialización, la evaluación del desempeño (que involucra cuatro instancias: autoevaluación, opinión de un colega, opinión del director y una presentación didáctica) y la mejora salarial.

Una nota para resaltar

El análisis precedente pone en evidencia la presencia de ciertos aspectos comunes en las políticas de formación docente implementadas en los últimos años en la región (regulación del Estado, mayor duración de la formación, modificación y actualización de los planes de estudio con la puesta en valor de la práctica profesional y el fortalecimiento de las condiciones institucionales con el aumento de la participación de los actores involucrados, implementación de programas de formación permanente, entre otras) para afrontar la mejora de sus sistemas formadores. En esta línea se observa, además, **una tendencia generalizada a nivel mundial de pasar la oferta de carreras docentes a las universidades.**

Sin embargo, la experiencia internacional demuestra que no siempre un cambio de este tipo impacta de manera directa y positiva en la preparación de los futuros docentes. En el caso de Brasil, la absorción de la formación de maestros y profesores por parte de las universidades provocó un predominio de la lógica academicista por sobre la especificidad que requiere un tipo de formación profesional orientada hacia el trabajo (de enseñar). En esta misma línea, el pedagogo británico Ivor Goodson sostiene que la preocupación por la práctica escolar (propia de la formación de profesores) se vio desdibujada con el traspaso de las carreras docentes a la universidad, dada la aspiración por lograr cierto estatus profesional siguiendo los parámetros del trabajo académico más convencional.

En segundo lugar, hay que aclarar que se trata de un cambio por demás complejo que, entre otras cuestiones, requiere de un sistema normativo-legal que lo legitime y de tiempo para concretarlo. En el caso de Uruguay se ha comenzado con este proceso de pasaje de la formación docente a la universidad en el año 2008 y aún no se ha efectivizado. Dos proyectos de ley reflejaron esta aspiración: uno fue la creación de un Instituto Universitario y el otro, de una Universidad de Educación para que aglutine a los actuales institutos y les otorgue un nuevo estatus.

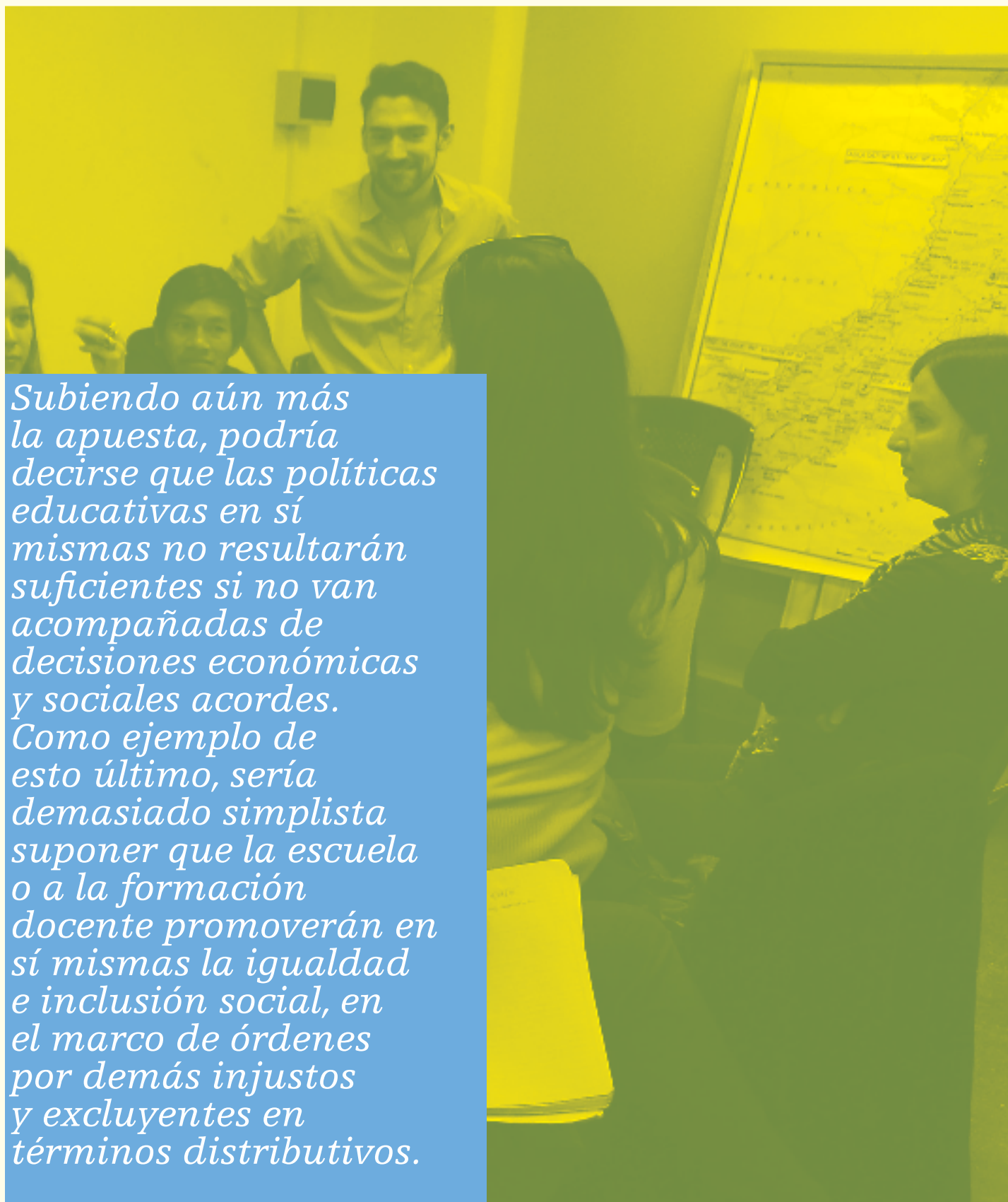
En tercer lugar, no hay que perder de vista las tradiciones y la historia propia de los distintos sistemas formadores. En Paraguay, el MEC aprobó en 2007 el modelo de evaluación de la calidad de los institutos formadores de docentes (licenciamientos), con el objetivo de promover la transformación de las instituciones formadoras en centros de excelencia académica. En Argentina las políticas específicas desarrolladas desde 2006 apuntaron a jerarquizar el sistema formador de docentes manteniendo su identidad propia. Al estar conformado por dos tipos de instituciones (ISFD y universidades) que cuentan con tradiciones, especialidades y experiencias distintivas, se propició su articulación con la finalidad de aprovecharlas y potenciarlas en pos de lograr una mejora del sistema en su conjunto.

Sin embargo, en este marco nacional resalta una política local que, con el argumento de asegurar la “excelencia académica” y hacer de la docencia una “carrera atractiva”, promovió en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la creación de una universidad (UNICABA) que pone en peligro la continuidad de los institutos superiores existentes: 29 en total que forman docentes para los distintos niveles y contenidos de enseñanza. Esta iniciativa, plasmada en ley hacia fines de 2018, fue resistida mediante una lucha sostenida por los distintos actores involucrados en la formación docente y por la comunidad educativa en su conjunto, entre otras cuestiones porque no se han contemplado sus voces, ni se han reconocido los saberes y experiencias que, en torno a la formación, han ido forjándose en años de trabajo a lo largo de la historia. Tampoco se ha contemplado la diversidad de las instituciones existentes, en cuanto a la especialización y reconocimiento que muchas de ellas acarrearán a nivel local e internacional.

Finalmente, preocupa en la ley UNICABA cierto **descuido por la enseñanza** si se contempla la especificidad y complejidad que esta formación requiere en sociedades e instituciones cambiadas y cambiantes, como son las del presente. Formar docentes que sepan y puedan enseñar en las escuelas actuales es un desafío a asumir por instituciones y sujetos mediante prácticas políticas y pedagógicas que contemplen, junto con los saberes específicos, la diversidad, la igualdad, la innovación, la creatividad, la solidaridad, la cooperación y el cuidado, entre otras.

El análisis de esta experiencia demuestra que si bien es preciso seguir avanzando hacia la mejora y fortalecimiento de la formación docente, en pos de la mejora y la excelencia de la educación en su conjunto, no hay que olvidar (tal como lo hemos afirmado en el punto de partida) que para ello son imprescindibles políticas educativas que aseguren condiciones de formación de excelencia, salarios de excelencia, instituciones dotadas de recursos e infraestructura que posibiliten asegurar procesos formativos y educativos de calidad para el conjunto de la población incluidos los docentes. Esta aspiración solo es posible en el marco de políticas públicas que a su vez promuevan la inclusión social, la igualdad en el camino de construcción de una sociedad más justa. Nuevamente calidad y justicia social son tópicos que no pueden ser tratados ni considerados de manera excluyente.

Es entonces asegurando ciertas condiciones materiales de base y rescatando los saberes y las experiencias “valiosas” de los actores comprometidos con los procesos formativos la manera de avanzar hacia la corrección o mejoramiento de lo existente. En ese marco, podremos retomar la discusión acerca de las mejores instituciones para formar los mejores docentes que nuestro país y la región requieren.



Subiendo aún más la apuesta, podría decirse que las políticas educativas en sí mismas no resultarán suficientes si no van acompañadas de decisiones económicas y sociales acordes. Como ejemplo de esto último, sería demasiado simplista suponer que la escuela o a la formación docente promoverán en sí mismas la igualdad e inclusión social, en el marco de órdenes por demás injustos y excluyentes en términos distributivos.

LA DOCENCIA EN LA AGENDA GLOBAL. UNA LECTURA DESDE LAS PROPUESTAS DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES



BAJO UNA MIRADA REDUCCIONISTA, ESTAS AGENCIAS PROMUEVEN LA EVALUACIÓN ESTANDARIZADA Y LA FORMACIÓN DE DOCENTES MÁS “EFICIENTES”. LA EDUCACIÓN ES CONCEBIDA COMO LA CAPACITACIÓN DE RECURSOS HUMANOS COMPETITIVOS PARA UN MERCADO MUNDIAL.

por **MYRIAM FELDFEBER**. *Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO). Profesora de Política Educacional en las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales de la UBA. Investigadora en temas de Política Educacional en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), FFyL, UBA. Actualmente es Directora del IICE.*



Hace tiempo que la docencia y lxs docentes se encuentran en el centro de las críticas. Las miradas de desvalorización y desautorización de lxs docentes en relación a sus saberes se acrecientan cada vez que se difunden los resultados de las pruebas estandarizadas de “evaluación de la calidad”.

Los trabajos elaborados por los organismos internacionales financieros tales como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano (BID) y de cooperación como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), constituyen referencias ineludibles a la hora de analizar la conformación de la agenda global para la educación en la que lxs docentes son consideradxs como parte del problema y a la vez como parte de la solución a “la crisis de los sistemas educativos”. En la mayoría de los informes elaborados por consultores y especialistas de los organismos internacionales, quienes en muchos casos no provienen del campo educativo, se presentan diagnósticos y se formulan propuestas para el sector docente sin la participación de las y los docentes.

En este artículo analizamos algunas de las propuestas que los organismos internacionales (OI) con mayor influencia en la conformación de la agenda educativa formulan para regular la formación y el trabajo de lxs docentes a partir del cambio de siglo. En primer término presentamos una breve descripción de estos organismos para luego presentar y analizar sus propuestas de política y las lógicas que las sustentan.

1.

Los organismos internacionales de mayor influencia en el campo educativo

El Banco Mundial (BM) se define como “la principal entidad de financiamiento de la educación en el mundo en desarrollo. Trabaja en programas educativos en más de 80 países y se ha comprometido a ayudar a los países a lograr el Objetivo de Desarrollo (ODS) 4, que apunta a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (fijado en la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo 2015 como uno de los 17 objetivos para 2030). Hay que destacar que el BM no se propone eliminar la pobreza sino reducirla, y que la educación se presenta como una de las estrategias centrales para lograr esa reducción, desde su enfoque sectorial que no considera las condiciones materiales de existencia ni los procesos que generan las desigualdades en nuestras sociedades.

El BID, según su propia información oficial, trabaja para mejorar la calidad de vida en América latina y el Caribe: “Ayudamos a mejorar la salud, la educación y la infraestructura a través del apoyo financiero y técnico a los países que trabajan para reducir la pobreza y la desigualdad”. En el BID consideran que la calidad de la educación es fundamental para el desarrollo y crecimiento económico y, en la región, de acuerdo con la evidencia internacional, los aprendizajes de lxs estudiantes son bajos, desiguales e inadecuados y apoya a los países de América latina y el Caribe para que promuevan la enseñanza efectiva y el aprendizaje de todxs lxs niñxs y jóvenes de la región. El enfoque de la política basada en “evidencias” orienta la perspectiva del BID, al igual que en el caso del BM y de la OCDE, evidencias que producen los propios organismos que buscan regular la producción de información sobre los sistemas educativos a la vez que legitimar sus propuestas de política.

En la mayoría de los informes elaborados por consultores y especialistas de los organismos internacionales, quienes en muchos casos no provienen del campo educativo, se presentan diagnósticos y se formulan propuestas para el sector docente sin la participación de las y los docentes.

La OCDE es un organismo de cooperación que se propone “promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo” y ofrece un foro donde los gobiernos puedan compartir experiencias y buscar soluciones a los problemas comunes. La OCDE analiza y compara datos para realizar pronósticos de tendencias y fijar estándares internacionales dentro de un amplio rango de temas de políticas públicas. En el campo educativo esta definición de estándares cobró forma en la implementación del Programa para la Evaluación Internacional de alumnos (Programme for International Student Assessment, PISA).

PISA evalúa a los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años. Se trata de una población que se encuentra a punto de iniciar la educación post-secundaria o que está a punto de integrarse a la vida laboral. El Programa ha sido concebido como un recurso para ofrecer información detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos. Evalúa “en qué medida los estudiantes próximos al final de la escolarización obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades fundamentales para la participación plena en la sociedad del saber. Examina no solo la situación relativa de los países en matemáticas, ciencias y lectura, sino también la motivación de los estudiantes para aprender, lo que piensan de sí mismos y sus estrategias de aprendizaje”.

Aun cuando no se trata de una evaluación obligatoria, PISA se ha transformado en un instrumento central para la gobernanza de los sistemas, en “la” evidencia internacional, en “la” referencia para discutir la calidad y en uno de los instrumentos centrales para evaluar la eficiencia de los sistemas educativos y de sus

docentes. De este modo la OCDE, un organismo creado para impulsar el desarrollo económico, funciona como una especie de “ministerio global” que direcciona a la vez que homogeniza las políticas educativas de países con historias y sistemas muy diversos.

En el año 2009 la OCDE presentó el Estudio Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (Teaching and Learning International Survey, TALIS) para expandir la base de datos sobre la educación. Barbara Ischinger, directora de Educación de la OCDE, afirmó: “Nunca antes hemos tenido la oportunidad de adquirir tal conocimiento de la enseñanza y del entorno del aprendizaje en las escuelas, y la forma en que estas se contrastan entre y dentro de las naciones. Para esto, TALIS ayudará a los países a revisar y elaborar políticas que creen las condiciones para una educación eficaz”.

En el caso de la UNESCO, es el único de los cuatro organismos presentados en este artículo que se dedica específicamente al campo de la educación, la ciencia y la cultura. La educación ocupa el centro mismo de la misión de la UNESCO destinada a consolidar la paz, erradicar la pobreza e impulsar el desarrollo sostenible. La UNESCO considera que la educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y que el acceso a la instrucción debe ir acompañado de la calidad. Coordina la Agenda de Educación Mundial 2030 en el marco del ODS 4. La hoja de ruta para la consecución de este objetivo es el Marco de Acción de Educación 2030.

Más allá de que se trata de organismos de naturaleza diferente y de que sus propuestas difieren en algunos aspectos cuyo análisis excede el alcance de este artículo, podemos identificar puntos de convergencia en sus recomendaciones de política educativa que se presentan en los siguientes apartados.



2.

La formación de recursos humanos como objetivo de los sistemas educativos

La formación de recursos humanos competitivos para un mundo globalizado constituye la versión “aggiornada” de la Teoría del Capital Humano que orienta las propuestas de los OI.

En la perspectiva del BM, realizar inversiones inteligentes y eficaces en las personas resulta imprescindible para desarrollar el capital humano con el que se pondrá fin a la pobreza extrema. El Proyecto de Capital Humano del BM se define como “un esfuerzo mundial para contribuir a acelerar el aumento y la mejora de las inversiones en las personas, con el propósito de lograr más equidad y un crecimiento económico mayor”.

La Estrategia Educativa 2020 del BM “Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo”, se centra en el aprendizaje porque se considera que “el crecimiento, el desarrollo y la reducción de la pobreza dependen de los conocimientos y las capacidades que adquieren las personas, no de la cantidad de años que pasan en un aula”.

Para el BM las inversiones en educación de calidad conducen a un crecimiento económico y un desarrollo de manera más rápida y sostenible. Las personas educadas tienen más posibilidades de ser empleadas, pueden recibir salarios más altos, están mejor preparadas para lidiar con *shocks* económicos y crían niños más saludables.

Esta perspectiva eminentemente económica, tal como lo analizan Antoni Verger y Xavier Bonal (“La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el ‘aprendizaje para todos’”. *Educ. Soc.* vol. 32 no. 117 2011) se sustenta en un enfoque disciplinario y metodológico que es incapaz de entender lo que *lxs* niños aprenden (y no aprenden) en la escuela y los motivos de ello. Enfatiza la introducción de políticas de mercado y el papel del sector privado y conceptualiza una relación entre pobreza y educación basada en una actualización de la Teoría del Capital Humano, en la que el nivel educativo, o más precisamente el rendimiento, es causa de la pobreza y no su efecto ignorando los posibles efectos que puede tener el origen socioeconómico de los alumnos en los resultados de aprendizaje.

La propuesta de aprendizaje para todos, más allá de la escolarización, se basa en la idea de que el crecimiento, el desarrollo y la reducción de la pobreza dependen de los conocimientos y las capacidades que adquieren las personas. A nivel individual,

si bien un diploma puede abrir las puertas del empleo, las habilidades de cada trabajador determinan su productividad y su capacidad de adaptarse a nuevas tecnologías y oportunidades. Además, los conocimientos y las capacidades contribuyen a la posibilidad de cada persona de tener una familia saludable y educada y una vida cívica activa. A nivel social, existen investigaciones recientes que demuestran que el nivel de capacidades de la fuerza de trabajo –medido por el desempeño en evaluaciones internacionales como PISA y el Estudio sobre Tendencias Internacionales en Matemáticas y Ciencias– predice las tasas de crecimiento económico mucho mejor que los niveles promedio de escolarización.

Se considera que *lxs* docentes capacitadxs constituyen un recurso para la escolarización junto a los edificios y los libros de texto. Lo más importante para esta propuesta es reformar las relaciones de rendición de cuentas entre los diversos actores y participantes del sistema educativo, a fin de clarificarlas, volverlas congruentes con las funciones, medirlas, vigilarlas y respaldarlas. Por eso señalan que el Banco concentrará cada vez más su asistencia financiera y técnica en las reformas del sistema educativo que promuevan resultados de aprendizaje.

También para el BID, uno de los objetivos prioritarios es que los graduados adquieran las habilidades necesarias para ser exitosos en el mercado laboral.

Así lo expresó el entonces ministro de Educación y Deportes de la Nación y actual senador nacional Esteban Bullrich ante los empresarios reunidos en la 22ª Conferencia Industrial Argentina: “No les hablo como ministro de Educación sino como gerente de recursos humanos (...) si tenemos la mejor educación tendremos las mejores empresas del mundo. Para eso debemos preparar recursos humanos de excelencia. Debemos recorrer juntos el camino”.

La formación de emprendedores como objetivo de la política pública en la Argentina, en especial en la reforma de la escuela secundaria, supone un aspecto novedoso del “aggiornamiento” de la Teoría del Capital Humano en un contexto de primarización de la economía, precarización laboral y crecimiento del desempleo.

Desde esta perspectiva, a la docencia se le adjudica la función de contribuir a formar a *lxs* estudiantes en las competencias del siglo XXI, lo que significa formar recursos humanos en función de la lógica y los requerimientos del mercado.



3.

Lograr maestrxs eficientes y excelentes: reclutar, motivar y desarrollar

En la década de los '90, el discurso de la profesionalización y la autonomía orientó las propuestas para la docencia en la agenda global. Con el cambio de siglo, a partir de la expansión de las pruebas internacionales de “evaluación de la calidad”, las propuestas para el sector docente se centraron en el discurso de la calidad y la eficiencia.

Desde la óptica de los OI, la docencia no atrae a los mejores candidatos, a los más talentosos, y de ahí la propuesta de atraer a la profesión a maestros “eficientes y excelentes”.

En base al proyecto desarrollado por la OCDE “Atraer, capacitar y conservar profesores eficientes” (Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers), en el que han participado veinticinco países (México en el caso de América latina y el Caribe), se publicó en el año 2004 el informe “La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes”. También en el informe Effective Teacher Policies, de 2018, la OCDE insiste en la necesidad de que los países diseñen políticas adecuadas para atraer y retener a los mejores a la docencia, tomando la enseñanza de los países que han tenido mejores resultados en la materia.

El BM publicó en el 2014 el informe “Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América latina y el Caribe”. El estudio se propuso como objetivos medir el desempeño de los profesores de América latina y el Caribe respecto de parámetros establecidos e identificar las principales dificultades; comparar la evidencia más reciente sobre las reformas a las políticas docentes que se están implementando en distintos países de la región y analizar el margen político para aplicar nuevas reformas en la región.

De acuerdo con el estudio realizado en 15.000 aulas, los maestros son el eslabón débil de la educación porque la mayoría de

Este enfoque se sustenta en una mirada reduccionista acerca de lo que se entiende por calidad educativa o por una educación de calidad y un fuerte desconocimiento de las cuestiones pedagógicas vinculadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje y de los contextos en que estos se desarrollan.

los profesores latinoamericanos no proveen a sus estudiantes la calidad de instrucción necesaria para hacerlos competitivos en un mundo cada vez más globalizado.

En base a la evidencia de PISA, en el estudio se afirma que “ningún cuerpo docente de la región (con la posible excepción de Cuba) puede considerarse de alta calidad en comparación con los parámetros mundiales”. A pesar de que en el informe del Banco se reconoce que son escasos los estudios destinados a conocer cuánto saben los profesores latinoamericanos sobre los temas que enseñan, igualmente se señala que los trabajos existentes muestran una desconexión entre los títulos de los profesores y sus habilidades cognitivas.

La revista *The Economist*, en un artículo titulado “Los ojos sobre el aula. Para cerrar la brecha educativa América latina tiene que producir mejores docentes”, publicado el 26 de julio del mismo año, presentó los resultados del informe del BM en los siguientes términos: “La razón principal del fracaso educativo en América latina es simple. La región produce en masa grandes cantidades de docentes reclutados entre los egresados menos lúcidos. Los forman mal y les pagan una miseria (entre el 10% y el 50% menos que otras profesiones). Por lo tanto, enseñan mal. Cerrar la brecha en el aprendizaje demanda cambios de gran magnitud en la forma en que los docentes son reclutados, formados y remunerados. Reformar completamente una profesión es difícil, especialmente porque los sindicatos docentes en América latina son poderosos. Pero algunos países iniciaron el camino. Un *sine qua non* son las pruebas nacionales a los estudiantes y la publicación de los resultados de las escuelas. El paso siguiente es introducir la evaluación en servicio de los docentes, y vincular el pago y la promoción con el rendimiento y no con la antigüedad. Media docena de lugares, incluyendo Chile, Ecuador, México, Perú y Río de Janeiro, han aprobado o propuesto leyes para hacer esto. Pero ninguno tuvo hasta ahora el coraje para implementar un riguro-

so sistema de evaluación bajo el cual los docentes que desaprobados sean expulsados de la profesión”.

Que los estudiantes tengan acceso a docentes efectivos constituye también una de las áreas prioritarias de actuación del BID, que expuso su mirada sobre los nuevos y sobre los futuros profesores de Latinoamérica en el libro *Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?*, en el que se examinan datos y estudios disponibles sobre las políticas públicas que varios países de la región están poniendo en práctica para atraer, preparar y seleccionar a los docentes y analiza la evolución histórica de la profesión docente. Una de las principales conclusiones que se plantea es que ninguno de los países analizados (entre los que se incluye la Argentina) ha sido capaz de atraer de manera consistente a los profesores más talentosos para que ejerzan la docencia en sus sistemas educativos.

En los últimos años, el BID ha llevado adelante una línea de investigación sobre calidad docente, colaborando con gobiernos de la región en identificar políticas y programas para mejorar la efectividad de los maestros en América latina y el Caribe. Las investigaciones del BID han analizado una amplia gama de temas e intervenciones, entre los que se destacan: esfuerzos para aumentar el prestigio de la profesión docente; evaluaciones sobre caminos alternativos para convertirse en docente; evaluaciones de intervenciones que buscan introducir métodos de enseñanza innovadores; análisis de los mecanismos de selección y asignación de docentes, y un estudio experimental de gran escala sobre efectividad docente que encuentra que el maestro es el factor más importante en el desempeño estudiantil y puede ayudar a cerrar las persistentes brechas socioeconómicas de aprendizaje en la región.

También para la UNESCO los docentes están en el centro de la problemática educativa, y las políticas para la formación, contratación, permanencia y condiciones de trabajo constituyen los ejes centrales de la preocupación por la calidad de la educación. En la iniciativa “Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe” que se inserta, a su vez, en la estrategia a nivel mundial “Profesores para una Educación para Todos”, se propone, entre otras medidas, promover el ingreso de mejores candidatos a la docencia elevando el nivel de exigencias para ingresar a los estudios pedagógicos; asegurar al profesorado el derecho a una formación continua relevante y pertinente centrada en la formación integral y en los aprendizajes de los estudiantes; diseñar e implementar carreras destinadas a fortalecer la profesión docente y a incidir en la atracción de buenos candidatos y desarrollar sistemas válidos y consensuados de evaluación del desempeño profesional docente. A diferencia de otras propuestas mencionadas anteriormente, en el documento de la UNESCO se propone promover la participación de los actores en la generación de políticas, en especial de los sindicatos docentes.

PISA se ha transformado en un instrumento central para la gobernanza de los sistemas, en “la” evidencia internacional, en “la” referencia para discutir la calidad y en uno de los instrumentos centrales para evaluar la eficiencia de los sistemas educativos y de sus docentes.

4.

Desvalorización y desconocimiento de lxs docentes

Las propuestas de reforma de los OI parten del supuesto de que los resultados en las pruebas estandarizadas son el indicador de la calidad y en la medida en que la calidad depende de lxs docentes, podemos obtener una mejor calidad reclutando profesorxs “competentes” que logren buenos resultados. Y si la calidad entendida como buenos resultados depende de lxs profesorxs con cierta independencia de las condiciones en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, se considera que se pueden lograr mejores resultados con los sectores en condición de pobreza, con independencia de las condiciones materiales de existencia, seleccionando a lxs “mejores”. Este enfoque se sustenta en una mirada reduccionista acerca de lo que se entiende por calidad educativa o por una educación de calidad y un fuerte desconocimiento de las cuestiones pedagógicas vinculadas con los procesos de enseñanza aprendizaje y de los contextos en que estos se desarrollan.

Tras la idea de reclutar, motivar y desarrollar docentes eficientes y excelentes subyace una fuerte desvalorización de lxs docentes que se desempeñan actualmente en las escuelas. La noción de aprendizaje para todxs reduce la definición de la educación para todxs entendida como derecho social, coloca el foco solo en el individuo que aprende y relega la centralidad de la enseñanza. Asimismo, la definición de competencias para lxs estudiantes en función de las pruebas de medición de resultados y de com-

petencias docentes a ser evaluadas conllevan a procesos de estandarización y homogenización de la tarea de enseñar en un colectivo cada vez más numeroso y heterogéneo. La introducción de incentivos y de mecanismos de mercado individualiza el trabajo de lxs docentes desconociendo que este constituye tanto una práctica colectiva como una experiencia que cobra diversos sentidos en diferentes territorios.

Las propuestas de flexibilización de las relaciones laborales y la identificación de los sindicatos docentes como colectivos que resisten las propuestas de reforma se basan en una mirada economicista de la educación que invisibiliza el lugar de lxs docentes como sujetxs políticos y de la educación como un acto político.



DESDE SUS INICIOS BAJO LA ÉGIDA DEL NORMALISMO, EL SISTEMA DE FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA ARGENTINA ATRAVESÓ DEBATES IDEOLÓGICOS, COYUNTURAS DESFAVORABLES Y LUCHAS POLÍTICAS. HOY, LA EMBESTIDA DE UN PARADIGMA BASADO EN LA MERCANTILIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA PONE EN JUEGO LA IDEA DE LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO Y UN FACTOR DE INCLUSIÓN.

FORMAR DOCENTES: TRADICIONES Y DEBATES EN LA HISTORIA



por PABLO PINEAU. *Doctor en educación (UBA). Profesor titular regular de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (FFyL-UBA) y de la ENS N° 2 "Mariano Acosta". Tiene una amplia trayectoria en publicaciones nacionales y extranjeras como autor, coautor y director en temáticas de historia, teoría y política de la educación. Presenta una vasta experiencia en cursos de capacitación docente y de posgrado académico en instituciones argentinas y extranjeras, así como en la dirección y participación en proyectos de investigación. Dirige el Proyecto "Espacios de Memoria" de la ENS "Mariano Acosta" y el Doctorado en Educación de la UN Tucumán*



Uno de los problemas centrales que tuvieron que enfrentar los sistemas educativos a lo largo de su historia fue la formación de quienes serían sus docentes. Desde las escuelas normales sarmientinas decimonónicas hasta la muy discutible UNICABA macrista actual, diversas propuestas se fueron articulando con políticas educativas generales al calor de los cambios sociales y culturales sucedidos en el país. En los párrafos siguientes intentaremos presentar algunas de sus notas centrales para poder comprender las tradiciones, tendencias, cambios y debates que concurrieron en el armado del actual estado de situación.

La sanción de la Ley de Educación Nacional en el 2006 produjo cambios notables, y brindó un marco para el diseño e implementación de nuevas políticas públicas para la formación docente basadas en la concepción de la educación como un derecho humano.

La matriz inicial: el normalismo

Hacia mediados del siglo XIX, los principales constructores del sistema –como Domingo F. Sarmiento y Juana Manso– consideraban insuficiente tanto en términos cuantitativos como cualitativos la situación de la docencia previa, por lo que montaron desde el Estado nacional un complejo sistema de formación que pasó a la historia con el nombre de Normalismo. Su base fue la Escuela Normal, institución cuyo origen se remonta a la Revolución Francesa. La noción de “normal” se referiría a que debía ser la instancia responsable de implantar en sus alumnos la “norma” –esto es, el método correcto– que debía regir el sistema. En la misma institución se realizaba la formación teórica y práctica, por lo que debían incluir una escuela primaria –llamadas “departamentos de aplicación”– para llevarla a cabo en su totalidad. La primera de ellas fue establecida por decreto en 1869, y comenzó a funcionar en la ciudad de Paraná dos años más tarde. A partir de ese modelo institucional y curricular, se fundaron otras en todo el país, en especial en la zona del Litoral. Su amplia y temprana expansión fue un rasgo definitorio de la consolidación del Estado nacional moderno, que se materializaba en una arquitectura templaria de edificios majestuosos. Con el normalismo se establecieron algunas características que perduraron por largo tiempo en la docencia primaria argentina. En primer lugar, se impuso la condición de contar con un título expedido por institución específica –la Escuela Normal– para el ejercicio de la profesión. En consecuencia, la docencia se fue volviendo una actividad “de tiempo completo” para los sujetos afectados. Junto a esto, terminó de convertirse en una tarea llevada a cabo por laicos que formaban parte del funcionariado estatal. En segundo lugar, su matrícula provenía mayoritariamente de sectores medios y medios bajos urbanos –quienes podían gozar de becas públicas–, por lo que la opción por la docencia les abrió

campos y posibilidades hasta entonces negados por su origen de clase. La escuela fue su trampolín social y cultural, su garantía de ascenso individual por meritocracia, al que dedicaron su vida a afianzar y difundir.

También se propició su feminización, estimulada originalmente por las ideas sobre la educación de la mujer y la coeducación de los sexos que proponían Sarmiento y sus seguidores. Finalmente, hacia 1910, dentro del proyecto de patriotización escolar llevado a cabo hacia el Centenario, se impuso su nacionalización, esto es, la obligación de ser argentinos para poder ejercer la profesión.

El normalismo concebía a la escuela como la maquinaria ideal de inclusión de las poblaciones nativas e inmigrantes para lograr el “progreso” del país, y asociaba esta idea a conceptos como civilización, república, ciudadanía, cosmopolitismo, decencia, trabajo, ahorro, autocontrol e higiene. Los y las normalistas amaban la cultura escrita y tenían a la limpieza, al decoro y al “buen gusto” como sus símbolos culturales más distinguidos, a los que oponían tanto el lujo y derroche aristocrático como la ignorancia, la sensualidad y la “brusquedad” de los sectores populares.

El normalismo procesó –muchas veces mediante la negación, la censura y la persecución– las diferencias de origen de sus alumnos y docentes, y buscó imponerles un imaginario común de cuño ilustrado, con fuertes elementos positivistas, republicanos y burgueses. Su opción político-pedagógica principal fue la “inclusión por homogeneización”. Esto es, la garantía del ejercicio de derechos sancionados en la Constitución Nacional de 1853 para todos los habitantes del país –nativos y extranjeros– mediante la aceptación de un molde social y cultural resumido en la noción de “civilización”. Se produjo entonces una combinación bastante estable de posiciones democratizadoras –mediante la inclusión– y autoritarias –mediante la homogenización– que anidó en la escuela argentina y marcó su posterior derrotero.

La formación para la escuela media

Por su parte, la formación de los docentes para la enseñanza secundaria siguió caminos diferentes que se cruzaron de diversas formas con el normalismo. En el siglo XIX, la regulación explícita para su ejercicio no era una preocupación del sistema educativo. Quienes se desempeñaban como profesores –término que marcaba la diferencia con los “maestros”– eran exclusivamente varones, y pertenecían al mismo sector social que sus estudiantes. Eran generalmente funcionarios preocupados por formar las elites políticas locales activamente articulados al Estado nacional. En muchos casos se trataba de magistrados, profesionales universitarios o intelectuales que no contaban con formación pedagógica específica. Esta marca “aristocrática” de origen tiñó su historia desde entonces.

Pero avanzado el siglo XX, ese primer modelo empezó a resquebrajarse a la par que los colegios perdían la función exclusiva de formación de elites. En ese contexto, aparecieron los institutos de formación docente para el nivel secundario que dieron origen a un “profesorado diplomado”, y la disputa se constituyó alrededor de qué tipo de institución debía tener la legitimidad para otorgar títulos habilitantes. En 1904 se fundó un Seminario Pedagógico, destinado originariamente a capacitar a los graduados universitarios para desempeñarse como profesores. Al año siguiente se organizó como el Instituto Nacional de Profesorado Secundario, al que podían ingresar los maestros que querían desempeñarse en la escuela media. Esta institución convivía –y competía– con las universidades que desde comienzos de siglo habían asumido la función de formar profesores para la enseñanza secundaria. El crecimiento progresivo del nivel medio produjo importantes cambios en la formación de sus docentes que la acercaron al normalismo. Los nuevos sectores sociales en consolidación lo tomaron como una vía privilegiada de ascenso social y cultural, lo que también fue notable para el caso de las mujeres. De todas maneras, se mantuvo vigente a lo largo del tiempo el debate curricular entre modelos más academicistas –basados en el qué enseñar– y modelos más pedagógicos –basados en el cómo enseñar–.



La formación primaria en el nivel superior

En el contexto de una fuerte expansión matricular e institucional, la situación descripta se mantuvo sin mayores cambios hasta avanzada la década de 1960. El Estado nacional seguía siendo su mayor proveedor, al que se fueron sumando en menor medida los Estados provinciales, la Iglesia Católica y los particulares. Pero en 1969 se produjo una modificación importante mediante el pasaje al nivel superior de la formación de maestros para la escolaridad básica. En ese año, un decreto firmado por el presidente de facto Juan Carlos Onganía cambió la formación de los maestros primarios. Desde entonces, la nueva carrera magisterial pasó a abarcar dos años y medio de formación en el nivel superior, y tuvo como requerimiento de ingreso poseer certificado de aprobación del nivel medio. El principal motivo esgrimido fue que por entonces había un “exceso de maestros”, y que de esa forma se equilibraría el mercado laboral.

Este cambio profundo se produjo en un contexto en el que dominaban tendencias tecnicistas en el ámbito educativo. La terna “planificación, conducción y evaluación de los aprendizajes” ordenaba la propuesta de formación. Esto profundizó la “división técnica del trabajo escolar” separando a los planificadores –concebidos como técnicos “objetivos” que prescribían un currículum articulado alrededor de objetivos conductuales– de los docentes comunes, cuya tarea era “bajarlo” a la práctica de aula. Este esquema se vio profundizado por las políticas autoritarias desarrolladas por la última dictadura cívico-militar.

En los primeros años del retorno democrático se presentaron dos proyectos de gran importancia. En 1987 se propuso un currículum alternativo para la formación de Maestros de Enseñanza Básica, llamado Proyecto MEB, que buscaba articular los niveles medio y superior. De este modo se iniciaba la formación docente en espacios curriculares que correspondían a los últimos años del primero. Además, se trabajó sobre una nueva forma de organización institucional centrada en la participación de los alumnos, que hasta ese momento estaba restringida. En 1991, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación puso en marcha el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) que se llevó a cabo en un importante número de instituciones del país ya transferidas. La principal innovación de esta propuesta consistió en plantear una mejor y más actualizada organización institucional y curricular como parte de la educación superior.

La fragmentación neoliberal del sistema formador

En la década de 1990, de acuerdo con las lógicas neoliberales, las nociones de acreditación, formación continua, calidad, flexibilidad y evaluación orientaron las nuevas políticas. Mediante la Ley de Transferencia de 1992, el Poder Ejecutivo nacional transfirió los institutos a las jurisdicciones donde se encontraban físicamente. En muchos casos, los sistemas educativos provinciales no pudieron generar en tiempo y forma las estructuras necesarias para ocuparse de la nueva función, lo que redundó en la fragmentación del sistema formador. El peso por el cumplimiento de los objetivos propuestos recayó entonces en las instituciones, en un esquema basado en centralización en la toma de decisiones y la descentralización de la resolución de los problemas.

Los '90 fueron tiempos de deterioro de las condiciones de trabajo docente en términos materiales y simbólicos. De la mano del ajuste y la precarización del trabajo estable asalariado en su conjunto, se produjo un cambio profundo en sus modos de regulación. Se puso el acento en nuevas formas de control y “estímulo”. Inspirados en iniciativas propuestas principalmente por los organismos internacionales, se planteó la definición de nuevos criterios para la carrera laboral de los docentes, así como la definición de estándares a nivel nacional e internacional como mecanismos de acreditación.

Los gremios docentes fueron los mayores opositores a esas concepciones, lo que le permitió a CTERA mostrarse públicamente como un actor de peso en las políticas educativas con capacidad para catalizar distinto tipo de demandas sociales. Un hito al respecto fue la llamada “Carpa Blanca” instalada en abril de 1997 frente al Congreso nacional. La protesta culminó a 1.003 días de su inicio, cuando se logró la promulgación de la Ley de Financiamiento Educativo.



Una apuesta por la inclusión en el siglo XXI

La sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006 produjo cambios notables, y brindó un marco para el diseño e implementación de nuevas políticas públicas para la formación docente basadas en la concepción de la educación como un derecho humano. Se propuso entonces la recuperación del lugar del Estado nacional como su responsable principal en una lógica federal con la participación de otros actores, entre los que se destacan los sindicatos docentes, las universidades y los movimientos sociales. Para cumplir este objetivo, en abril de 2007 se creó el INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente).

Un proyecto nacional que merece nombrarse sobre este tema fue “Elegir la docencia”, de 2004. Esta iniciativa pretendía incentivar a estudiantes de la escuela secundaria a sumarse a la docencia, contemplaba tres líneas de trabajo (un plan de becas, una propuesta de formación, y un sistema de tutorías) y se articulaba con otros proyectos en acción, como el Programa Integral para la Igualdad Educativa.

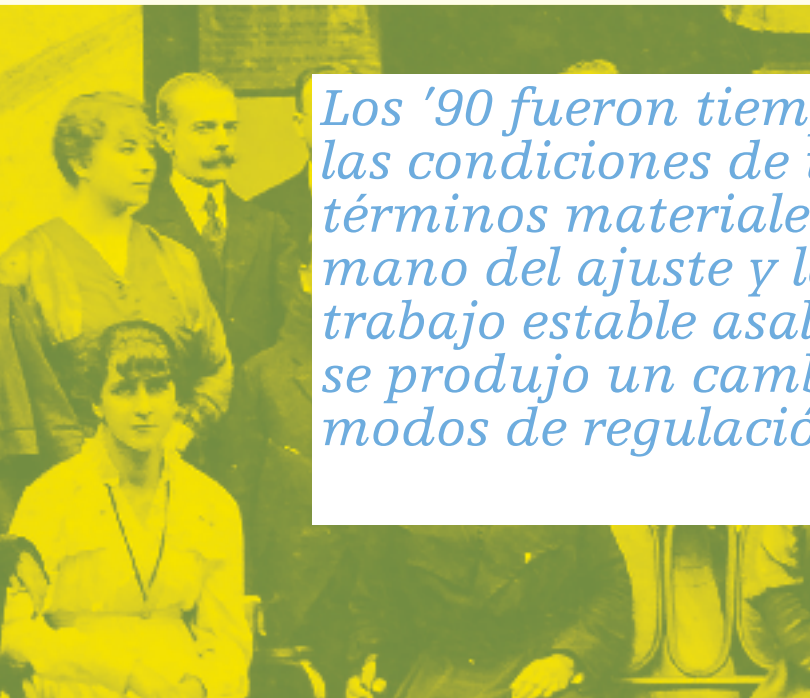
Finalmente, en 2013, se fortalecieron las políticas de formación en servicio mediante la creación de un programa masivo gratuito llamado “Nuestra Escuela”, dirigido a la totalidad de los docentes, que partía de reconocer la capacitación como un derecho laboral. Se estructuraba en dos componentes: uno institucional, con sede en los establecimientos escolares, en cuyo marco los docentes desarrollaban jornadas de formación, y otro específico, en el que participaban en instancias de formación sistemáticas referidas a las disciplinas, los niveles y modalidades de desempeño.

Hacia una nueva mercantilización en un contexto de luchas

Como en el resto de las temáticas educativas, desde 2015 la formación docente fue reordenada bajo el mandato de la mercantilización. Los términos que la habían guiado previamente –derecho a la educación, inclusión educativa, formación de una ciudadanía activa– fueron cambiados por concepciones empresariales como calidad, eficiencia, emprendedurismo y competitividad.

Coherente con esto, se debilitaron y desactivaron proyectos en vigencia, y el Estado nacional volvió a correrse de su rol de agente principal. El recrudecimiento de la conflictividad con los sindicatos docentes es una buena muestra de esa situación. Pero su gran novedad es la constitución de la formación docente como un espacio pedagógico en donde algunas de sus funciones principales –como la evaluación, la acreditación y la capacitación– sean brindadas por empresas multinacionales que se ocupan de ellos en términos de tercerización de “servicios”.

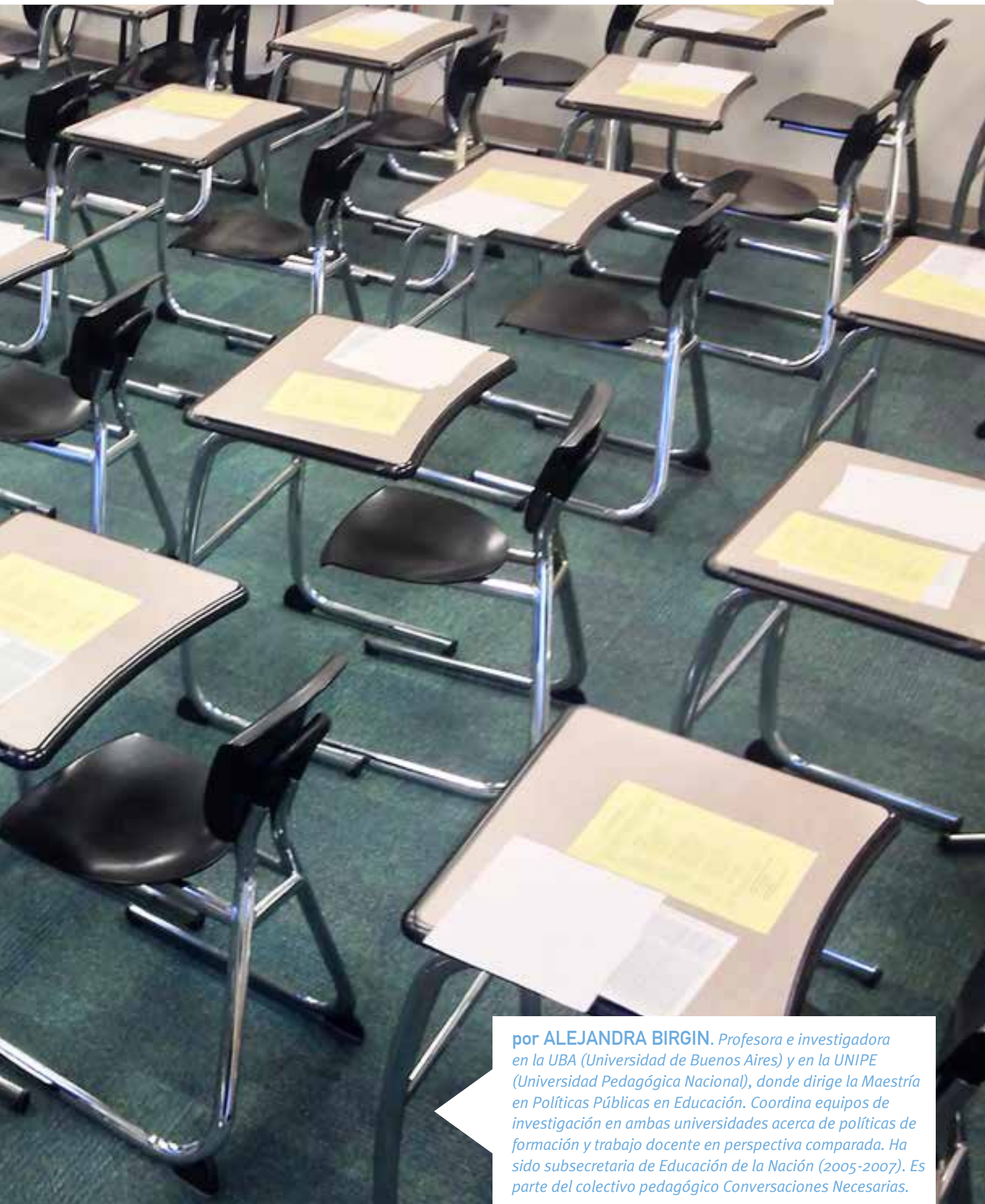
Más allá del preocupante traspaso de recursos públicos a manos privadas, esta nueva situación redundó en un ataque a los saberes y tradiciones acumulados por las instituciones y sujetos involucrados. Hoy, a esta visión oficial que busca arrasar con el pasado y poner la obtención de ganancias económicas como su meta única, se opone una visión que busca hacerse cargo de ese pasado para pensarla prospectivamente. En esta última posición se ubica este escrito en el que hemos tratado de presentar en forma somera su rica y conflictiva historia.



Los '90 fueron tiempos de deterioro de las condiciones de trabajo docente en términos materiales y simbólicos. De la mano del ajuste y la precarización del trabajo estable asalariado en su conjunto, se produjo un cambio profundo en sus modos de regulación.

LAS INICIATIVAS DEL ACTUAL GOBIERNO NACIONAL BUSCAN REESTRUCTURAR LA FORMACIÓN DOCENTE PONIENDO EN EL CENTRO EL RENDIMIENTO, LA EFICACIA Y LA EFICIENCIA ESTANDARIZADOS. PARA ELLO, PARTEN DEL DESPRECIO POR LO QUE HAY (INSTITUCIONES DE FORMACIÓN, SABERES DOCENTES, HISTORIAS LOCALES), PROPONIENDO UNA AGENDA QUE BANALIZA Y APLANA EL MUNDO Y LA COMPLEJIDAD ESCOLAR (Y, DE PASO, APORTA AL AJUSTE).

LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE HOY, ENTRE RECETAS Y RESULTADOS



por **ALEJANDRA BIRGIN**. Profesora e investigadora en la UBA (Universidad de Buenos Aires) y en la UNIPe (Universidad Pedagógica Nacional), donde dirige la Maestría en Políticas Públicas en Educación. Coordina equipos de investigación en ambas universidades acerca de políticas de formación y trabajo docente en perspectiva comparada. Ha sido subsecretaria de Educación de la Nación (2005-2007). Es parte del colectivo pedagógico *Conversaciones Necesarias*.

Este artículo retoma ideas de la nota “La formación docente, un debate urgente y necesario”, publicada en revista Educar en Córdoba, año XIII, edición N°36, abril 2019.



Cómo es deseable que se formen las y los que enseñan? Se trata de una intensa controversia político-pedagógica sobre la que hay distintas opiniones fundadas, diversas políticas públicas y también múltiples investigaciones, en la Argentina y en muchos otros países de la región y del mundo. Construir políticas públicas sobre este tema exige promover debates informados, dar lugar a una multiplicidad de voces y construir acuerdos sociales, culturales, pedagógicos y políticos, porque cuando nos preguntamos acerca de qué docentes y escuelas queremos, estamos asumiendo qué sociedad buscamos construir colectivamente.

Aunque suene obvio, déjenme empezar diciendo que ninguna política se define en el vacío: lo quiera o no, dialoga con sujetos, con tradiciones, con saberes y experiencias acumuladas a lo largo de la historia.

¿Cuáles son las principales orientaciones de las políticas de formación docente actuales? ¿Cómo se vinculan con las exigencias contemporáneas de las escuelas? ¿Qué docentes se proponen formar? ¿Qué ponen a disposición para lograrlo? ¿Cómo dialogan con las experiencias acumuladas?

De las múltiples aristas que abren estas preguntas, en este breve artículo compartiremos algunas posiciones e interrogantes recorriendo las bases institucionales de nuestro sistema formador, los pilares de las políticas vigentes y algunas alternativas para debatir con ellas.

Nunca fue sencillo

En la Argentina, cuando en las últimas décadas del siglo XIX el Estado asume que para erigir la Nación necesita formar patriotas, toma para sí la responsabilidad de la construcción de un sistema educativo nacional, entendiendo que ello implica sembrar el territorio de escuelas y docentes diplomados, es decir, conformar un cuerpo de especialistas, y para ello construirá un ámbito específico para su formación. En ese marco nace y se expande velozmente una red nacional de escuelas normales. Mientras se construye un sistema de educación primaria para el conjunto de la población, la educación media y la educación superior abonan la construcción de la elite argentina.

Desde el origen del sistema educativo, diversas instituciones se ocuparon de la formación de docentes. En el caso de los profesores, los Institutos del Profesorado y las Universidades ofrecieron desde principios del siglo XX esa formación. Por eso la tensión entre las Universidades y los IES (Institutos de Educación Superior) y escuelas normales (que se caracterizan por tener a su cargo varios niveles del sistema educativo que funcionan como “escuelas de aplicación” para la formación docente) está presente desde la constitución del sistema formador y se manifiesta en la disputa por el formato institucional que ella adquiere. Ahora bien, este viejo debate ha ido cambiando su intensidad y sus sentidos. Hoy podemos identificar y reconocer, entre otros ejes, la discusión pedagógica (qué docente proponemos, para qué escuelas, qué saberes exige su formación, qué instituciones tienen más experticia en ellos), la discusión por el gobierno (los IES dependen de cada jurisdicción, las Universidades son autónomas y dependen del Estado nacional) y también una discusión territorial (en general los Institutos de Profesorado tienen una



llegada al territorio –y a las escuelas– que no alcanzan las universidades más antiguas).

Ahora bien, en la última década del siglo XX, la confluencia de la transferencia de servicios educativos, el feroz ajuste y, a la vez, el crecimiento del sistema formador produjo una severa fragilización y fragmentación de dicho sistema. La respuesta del gobierno neoliberal fue la creación de un proceso de acreditación de los IES que (amenaza de cierre mediante) ponía como condición y responsabilidad de cada institución aquello que, en todo caso, eran deudas de los Estados. También en este periodo se sanciona la Ley de Educación Superior que establece (por primera vez) que los institutos de formación docente son parte del nivel, a los que nombra como “Instituciones terciarias no universitarias”.

En el marco de la reconfiguración de la institucionalización del sistema formador, la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante, INFD) en el 2006 busca atender diversos efectos de la década neoliberal, en particular la re-jerarquización de la formación docente y construcción de regulaciones, marcos y sentidos compartidos para que la diversidad no devenga diferenciación o atomización. Por eso, el INFD (junto con la provisión de recursos materiales y simbólicos) tuvo como uno de sus objetivos mayores construir lineamientos, orientaciones, normas comunes a todas las jurisdicciones del país. Así, una notable heterogeneidad institucional (escuelas normales, universidades, IES –estatales y privados–, profesorados populares, universidades provinciales, Universidad Pedagógica), con diversas pertenencias (Nación, provincias, etc.), dejará de constituirse en un obstáculo para que un sistema complejo tuviera (en términos generales) orientaciones comunes (nacionales) en las políticas de formación de enseñantes.

En términos generales la novedad de la agenda que propone la política nacional de formación docente está centrada en los temas de emprendedurismo y liderazgo “modernos” (tecnologías, equipos, comunicación) junto a una presencia banalizada de las neurociencias y la educación emocional que trae consigo otra perspectiva acerca de los sujetos.

La propuesta nacional actual: ¿soplar y hacer botellas?

El gobierno que asumió en diciembre de 2015 lleva adelante políticas para la formación docente que vamos a describir (simplificándolas) analizando tres ejes: en primer lugar, qué docente se proponen formar y con qué saberes. En segundo lugar, qué perspectivas y propuestas acerca del sistema formador sostienen, y por último, cómo y con quiénes construyen esas políticas de formación docente.

Para abordar el primero, déjenme comenzar con un ejemplo: cuando se presentó públicamente la propuesta UNICABA (propuesta de creación de una universidad para formar docentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires hecha pública en noviembre de 2017) se usó un *power point* que definía en una diapositiva (sí, una sola) qué docente se buscaba formar. Lo decía del siguiente modo: el docente del futuro “debe trabajar en equipo, tener actitud emprendedora, habilidades de comunicación, usar las tecnologías, comprender las culturas, estar abierto a la diversidad y ser flexible y adaptarse a los cambios”. Pero... ¿dónde está lo específico? ¿Qué diferencia a una docente de un vendedor de seguros o de una ingeniera industrial? ¿Un docente del futuro no debe saber enseñar? ¿No debe tener una relación curiosa y crítica con los conocimientos? ¿No debe saber pedagogías? ¿No debe construir un horizonte de expectativas acerca de qué ciudadanos y qué sociedad deseamos aportar a formar? Como venimos de ver, en términos generales la novedad de la agenda que propone la política nacional de formación docente está centrada en los temas de emprendedurismo y liderazgo “modernos” (tecnologías, equipos, comunicación) y una presencia banalizada de las neurociencias y la educación emocional que trae consigo otra perspectiva acerca de los sujetos. La prioridad de los temas curriculares del aula que integran la formación está regulada por lo que prioriza PISA, y el INFD produce guiones al detalle que orientan cada una de estas instancias en todas las escuelas.

Se trata de propuestas basadas en una racionalidad instrumental y pragmatista, que evitan toda deliberación política y pedagógica. ¿Por qué enseñar a y no b o c? ¿En qué debates se enmarca formar para el emprendedurismo? ¿Qué relación hay entre participar en asambleas de aula y formar ciudadanos críticos? ¿Qué priorizar en la enseñanza de las nuevas tecnologías?

La provincia de Jujuy y CABA aparecen como pioneras sosteniendo que lo que hay en formación docente (los ISFD) no sirve y por eso se inventa algo nuevo: una universidad (en CABA) o un nuevo instituto (el N° 12 en Jujuy). A la vez, se están cerrando carreras en las provincias de Mendoza, Buenos Aires y Salta.

¿Qué relación hay entre el patriarcado y transmitir una historia hecha solo por hombres? Detrás de cada una de estas preguntas (que traen consigo reflexiones sobre la democracia, la participación, la igualdad) hay debates contemporáneos clave que ninguna formación docente tecnocrática aborda.

La otra novedad que introducen estas políticas es que tienen una inmensa preocupación en transformar lo enseñable en evaluable, para lo cual formulan marcos referenciales. Es decir, se fijan metas para establecer criterios de evaluación, como señala

Vale subrayar que, desde 2008, en América latina la Educación Superior se estableció como un derecho (Cartagena, 2008). En ese marco, su expansión es una condición para garantizarlo. Por eso no sobran institutos sino, en todo caso, es necesario trabajar para fortalecerlos y hacer efectivo ese derecho.

Adela Coria. La evaluación individual y externa (como ya se ha investigado) es un nuevo modo de regular las conductas docentes: qué hay que enseñar (lo que será evaluado) y qué dejar afuera (lo que no se evalúa). La evaluación también ocupa un lugar central en la asignación de becas, en una prueba a los egresados de las ISFD, en la reactivación del sistema de acreditación, como veremos más adelante. Se trata de una orientación que redefine bajo nuevos parámetros el lugar del Estado y que se alinea con las recomendaciones de los organismos internacionales de cré-

dito. Esta relación se observa también en la asignación de recursos del Presupuesto Nacional: mientras la partida destinada a formación docente está congelada desde 2015 en alrededor de 1.000 millones, la de evaluación crece significativamente (de 73 millones en 2015 a 559 millones en 2019).

En cuanto al segundo punto, el gobierno nacional ha hecho anuncios de cambios en el sistema de formación docente (en línea con aquella política de los '90 de "reordenamiento y acreditación"), que tienen como una de sus premisas avanzar hacia una redefinición del sistema formador reiterando que es excesiva la cantidad de ISFD, que su calidad está deteriorada (mucho más si se encuentran en localidades pequeñas y con pocos recursos). La desconcentración territorial de la oferta de formación es comprendida de modo unívoco: en el fondo, lo que se sostiene es que calidad y expansión son incompatibles. La provincia de Jujuy y CABA aparecen como pioneras sosteniendo que lo que hay en formación docente (los ISFD) no sirve y por eso se inventa algo nuevo: una universidad (en CABA) o un nuevo instituto (el N° 12 en Jujuy). A la vez, se están cerrando carreras en las provincias de Mendoza, Buenos Aires y Salta.

Vale subrayar que, desde 2008, en América latina la Educación Superior se estableció como un derecho (Cartagena, 2008). En ese marco, su expansión es una condición para garantizarlo. Por eso no sobran institutos sino, en todo caso, es necesario trabajar para fortalecerlos y hacer efectivo ese derecho.

Desde 1969 (casi) no quedaron instituciones responsables de la formación docente inicial por fuera del Nivel Superior. Y aunque inicialmente la gramática de la formación docente tuvo pocos cambios, contra las tradiciones infantilizantes (propias del normalismo) en el siglo XXI los ISFD fueron constituyéndose en sujetos político-educativos (son instituciones cogobernadas, todas sus carreras son de 4 años, tienen centros de estudiantes, espacios autónomos de definición curricular institucional, flexibilidad en el armado del recorrido por parte del estudiante, etc.), asumiendo "una mayoría de edad", construyendo una voz que se va haciendo oír como la universitaria, con quien comparte el Nivel Superior (en CABA existe la Coordinadora de Estudiantes Terciarios -CET-, creada en 2014, y en Córdoba acaba de crearse la primera Federación de Estudiantes de Nivel Superior). A fines de 2018 se aprobó en el Consejo Federal de Educación (integrado por todos los ministros de Educación del país) la

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (CNEAC), un sistema de acreditación institucional que ubica al Estado nacional como agente responsable de evaluar a todos los ISFD a través de la Secretaría de Evaluación Educativa, la que elaborará los instrumentos necesarios para el desarrollo del modelo evaluativo. La CNEAC estará integrada por representantes nacionales del ámbito académico y de la conducción política. Entre otras cuestiones, y a diferencia del sistema de acreditación universitaria (CONEAU), no incluye pares (docentes o directivos de IES) en la evaluación (art. 3). Tampoco se establece cómo se garantizarán desde el Estado las condiciones para que aquello que se sugiera en las evaluaciones pueda ser abordado.

Probablemente la creación de la CNEAC es una de las acciones más fuertes del gobierno central que debilita al INFD y debilita a la formación docente como espacio nacional. Como señala el sociólogo francés Romuald Normand, se instalan así nuevos modos de gobierno, donde el rendimiento, la eficacia y la eficiencia para la rendición de cuentas acoplan las cuestiones de la gestión

con las de la evaluación, argumentos que aparecen luego como legitimadores del ajuste.

Por último, déjenme volver al ejemplo de UNICABA. La ciudad de Buenos Aires presentó una universidad para la formación docente a fines de 2017 sin consultas ni debates públicos. Ninguna conversación con los gremios o las universidades, ninguna mesa de diálogo con los 29 Institutos de Formación Docente existentes. Sí, en cambio, el gobierno porteño promovió una encuesta (vía telefónica, campaña en el subte, en las oficinas públicas), siempre con la misma pregunta (con opción de respuesta afirmativa o negativa): ¿estás de acuerdo con que la formación docente pase de ser terciaria a universitaria? Esa pregunta (y la propuesta que encierra) pareciera que dispone de una solución mágica para resolver los numerosos y diversos desafíos que plantea formar docentes hoy. Y también (al ser la única consulta pública), que no se requiere de saberes específicos (técnicos, académicos, de la práctica) para aportar perspectivas y vías de solución a problemas tan complejos.

Es una muestra más de propuestas de cambios que no convocan a las y los profesores ni al debate (ni a las paritarias) ya sea que trabajemos en escuelas, en universidades o en institutos. Pareciera que no tenemos nada para decir, que nuestra experiencia carece de relevancia. Por supuesto que no es un gesto ingenuo: la invisibilización es el reverso del reconocimiento, de la apreciación como acto público. Y ese desreconocimiento lleva a procesos de desautorización pública.

Del mismo modo, podemos preguntarnos qué imagen pública docente se promueve cuando el gobierno de la provincia de Buenos Aires plantea reemplazar docentes por voluntarios (https://www.clarin.com/sociedad/vidal-anuncio-convocaran-60-mil-voluntarios-ofrecieron-anuncio-paro-docente_0Byo5pdQql.html).

¿A alguien se le ocurriría reemplazar a un cirujano o un ingeniero por un voluntario? O cuando se propone formar líderes educativos en dos meses y medio (programa Elegir Enseñar del gobierno de CABA).

En muy apretada y simplificada síntesis: los lineamientos nacionales en el área de formación docente del gobierno actual abonan a formar un agente aplicador, con saberes delimitados por esa definición. Se trata de un gobierno que, bajo el amparo de un discurso que señala como su responsabilidad principal respecto del sistema formador el hacerlo eficiente, básicamente propone evaluar de múltiples modos sus resultados bajo el precepto de que “evaluar, mejora”. Todo ello con un punto de partida en común: colocar bajo sospecha a quienes enseñan o se forman para hacerlo. Por supuesto, nada de esto aporta a saldar algunas discusiones específicas del sistema (no abordadas suficientemente) como la relación entre expansión, democratización y mejora de la formación docente.



Notas para un debate complejo

La formación docente es cosa seria. Sospechemos de las soluciones mágicas, de aquellas que tienen una llave que abre todas las puertas. Esa perspectiva (lineal y tecnocrática) es la que propone y confía en la transferencia mecánica de propuestas cerradas. Y habilita un mercado internacional que hoy tiene no solo una ramificación asombrosa, sino que uno de sus principales consumidores es el Estado. Por ejemplo, la compra “llave en mano” de modelos a imitar (como en el área de Matemáticas la compra del método Singapur), ignorando que las dificultades de enseñanza y aprendizaje escolar son mucho más que las que “un buen método” puede atender y que cualquier propuesta no debe desconocer las historias, tradiciones y saberes de donde se inserta.

Invocar la neutralidad del trabajo educativo no hace más que legitimar el orden establecido. Desplazar la pedagogía de la formación para la enseñanza, descontextualizar saberes (reduciéndolos a capacidades e indicadores) es parte de la misma operación. El trabajo pedagógico es un trabajo político que defi-

ne sentidos, que se inscribe en proyectos y en sueños.

Que hace falta mejorar la formación docente es indudable.

Hubo, hay y habrá mucho por hacer. Pero las propuestas con aspiraciones fundacionales dan a entender que no hay nada que fortalecer, reconocer, revisar, aprender. Que no hay legado a transmitir. No dudamos de que la formación docente es una de las grandes tradiciones que construyó nuestro país y nuestra identidad y que solo reconociendo esas experiencias, frustraciones, deudas y tesoros es que vamos a construir algo mejor colectivamente.



Construir políticas públicas sobre este tema exige promover debates informados, dar lugar a una multiplicidad de voces y construir acuerdos sociales, culturales, pedagógicos y políticos, porque cuando nos preguntamos acerca de qué docentes y escuelas queremos, estamos asumiendo qué sociedad buscamos construir colectivamente.

POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN CÓRDOBA: DESAFÍOS Y APUESTAS EN EL PRESENTE

CON UNA INTENSA VIDA EDUCATIVA, LA PROVINCIA MEDITERRÁNEA TIENE UNA RICA HISTORIA EN CUANTO A INSTITUCIONES FORMADORAS. ES NECESARIO POTENCIAR EL DIÁLOGO Y LA SINERGIA ENTRE ELLAS, RETOMANDO LO MEJOR DE ESTAS TRADICIONES PARA ASUMIR LOS NUEVOS RETOS QUE IMPLICA EL FUTURO.

por **ADRIANA FONTANA**. Profesora para la Enseñanza Primaria (Normal 4). Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Magister en Diseño y Gestión de Programas Sociales (FLACSO). Actualmente es directora del ISEP y profesora en la UBA y el IIPE





T

rabajo como docente en el sistema formador de la provincia de Córdoba, hace minutos salgo de un foro que se desarrolla en una sala de profesores de un aula virtual. Participo allí con otras/os colegas profesores-tutores a cargo de las clases de cinco aulas virtuales en las que estudian docentes de la Ciudad de Córdoba, Río Cuarto, Villa María. Están cursando un módulo que es parte de una carrera que les dará el título de *profesor/a para la enseñanza de una disciplina específica en el nivel superior*.

Quiero compartir con ustedes “algo” que pasó en el foro, creo que logra condensar la cuestión central que aquí nos ocupa: algunos de los desafíos y las apuestas de la formación docente cordobesa en el presente.

Permítanme, antes, unas breves aclaraciones de contexto.

En el foro virtual de la sala de profesores participa el plantel completo que trabaja en el módulo. Para dar cuenta de la complejidad de este plantel, describo brevemente su conformación. El equipo docente de la carrera está integrado por: una profesora que coordina el armado de la carrera, responsable de la construcción del “plan de estudios” (en diálogo constante y sostenido con la dirección del ISEP –Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba–); una profesora que orienta y monitorea desde la perspectiva académica (en diálogo constante y sostenido con la secretaría académica del ISEP); los profesores-responsables de contenidos (RC); un equipo que acompaña el proceso de producción de materiales y de las clases de cada módulo (integrado por didactizadores, maquetadores, correctores de estilo, diseñadores) y un equipo de gestión de cursada que, junto a un/a coordinador/a, orienta y apoya a los profesores tutores en lo que refiere al proceso de gestión de las clases.

El foro permanece abierto mientras se desarrollan las clases. Somos doce profesores quienes tenemos la posibilidad de dialogar allí a lo largo del período en el que se cursa el módulo. Personalmente participo porque he escrito las clases de este módulo, y ahora trabajo como profesora-responsable de contenidos (RC). Lo que quiero compartir aquí con ustedes es un fragmento de una actividad que propuso una colega, una de las profesoras-tutoras que está a cargo de un aula.

Los cursantes (que son colegas docentes) se encuentran con Silvia, la profesora-tutora en el aula virtual (a cualquier hora, todos los días: esa es la posibilidad) y en el aula presencial (aquí las posibilidades son más acotadas: fijan un día, un horario que se acuerda con el instituto de formación docente-IFD en el que se cursa la carrera).

Como los docentes/cursantes están estudiando sobre la formación docente en la provincia, la profesora-tutora les pidió que

llevaran al encuentro presencial un objeto que les permitiera “hablar” de su vínculo con la docencia. Después, en el foro de la sala de profesores, cuenta a los otros docentes del módulo (entre los que me encuentro) cómo pensó la actividad, lo que va a hacer en “el presencial”. Ahí es donde la leo; leo también a los otros profesores-tutores de otras aulas que comparten también las actividades que están pensando para sus respectivos presenciales. Leo también los comentarios, las sugerencias que se hacen. Mientras lo hago, pienso en la cátedra de la universidad en la que doy clases (también sobre formación docente) hace más de 10 años...

Pienso en cómo se ejerce la docencia cuando la modalidad de la formación es combinada y se desarrolla en aulas presenciales y virtuales. ¿Qué cambia? ¿Qué nuevo escenario es este? ¿Cómo es “dar clase” en este nuevo tiempo y espacio de estudio? Cuando leer y escribir al colega se vuelve una práctica cotidiana del quehacer docente: ¿qué cambios se producen en el oficio docente? Cuando comienza a ser una práctica habitual compartir la actividad que se ha planificado, justificarla para los colegas, exponerla para que los pares puedan sugerir mejoras sobre ella: ¿qué se modifica en el oficio de enseñar? ¿Estamos saliendo de aquel paradigma “cada maestrillo con su librillo”?

Otros desafíos, otra apuesta.

Desde luego, más allá de las respuestas provisionales que podamos arriesgar, el nuevo escenario (que combina aulas virtuales y presenciales) en el que los docentes trabajamos nos obliga a revisar los procesos de la formación docente. No es solo cuestión de asincronía en el intercambio. Este nuevo escenario conlleva un cuidado extraordinario de la palabra del otro y también de la propia; la comunicación es por escrito; se lee y se escribe para conversar con los colegas y con los estudiantes. Las palabras en el aula virtual se fijan, permanecen ahí para volver a ser revisadas por unos y otros, una y cada vez que sea necesario. Una práctica que obliga a demorar el decir, obliga a pensar varias veces lo que se va a transmitir, hay que hacer el esfuerzo de acomodarlo a la escritura y como se trata de un ámbito de “formación” no se trata de una conversación en la que se intercambian opiniones sino saberes. Es decir, en estos foros se conversa, se intercambia por escrito con argumentos, lecturas, estudios que son propios del ámbito académico. Es en otro tiempo, otro ritmo, pienso en la forma que adopta la “escucha” y la escucha entre pares en este entorno ¿Se trata de otra práctica? ¿Es otra “forma” de ejercer la docencia? Un desafío que el sistema formador en la provincia considera ineludible.

Volvamos al foro. Silvia comparte en la sala de profesores del aula virtual, con los colegas de su equipo docente, la consigna de la actividad que propuso a sus estudiantes el día que se encontraron en el aula presencial.

Las políticas educativas en la provincia se desarrollan en el marco de tensiones y debates que tienen largo recorrido y persisten hasta el presente: educación religiosa vs. laica, la lucha por la autonomía del Estado provincial frente al poder del Estado nacional y la relación distante de la universidad nacional (UNC) con el sistema educativo provincial.



Buen domingo compañerxs, reporte sobre el presencial de ayer.

Les había solicitado con anticipación que llevaran un objeto con el que se identificaran o quisieran describir su involucramiento con la educación.

a) Se presentaron uno a uno, contando por qué habían elegido el objeto y describiendo su vínculo con la educación. Aparecieron relatos de infancia, detalles, momentos emotivos, determinaciones, azares.

Registré por escrito todo el relato de la presentación.

Luego comparte su registro, resumido. Lo presenta así:

Finalmente y como cierre, leímos la poesía colectiva que construyeron sus relatos:

Soy Gabriel de Córdoba, Entre Ríos, Cruz del Eje, mi vida es viajando. Estudié bioquímica, vivo entre laboratorios, físicos y matemáticos, mi vida es viajando.

Elijo un avioncito de papel, me lleva a la primaria, volaba, lo tirábamos, volaba.

Me llamo Marisa, soy profe de Matemáticas, traigo lápiz y goma para corregirnos, siempre. La profe de 4º año me marcó, decía "pueden crecer", fue la señal, sencilla, anciana, paciente... corregirnos, siempre.

Soy Lorena, profe de Matemática. Traje una tiza, amaba la tiza, llegó el fibrón y bueno...

Soy Miguel de Monte Cristo, egresé del Copérnico, recuerdo a la Señorita Hilda del primario, su calidez. Traje mis reglas técnicas, las tengo. Son las elecciones que hice.

Soy Sandra, vivo en Villa Quilino, soy bióloga... También traje la cartuchera, con todo lo que hay adentro puedo crear.

Viene conmigo la maestra Miriam, me dio el amor por la ciencia, toda ella, su saber y su luz... y nunca con guardapolvo.

Soy Gaby de Capilla, soy la vieja de música, del plan histórico, soy pianista.

Traje una maraca, siempre la música ayuda. Estoy en varios niveles, lucho por la idea del docente músico... siempre, la música ayuda.

Soy Victoria de Deán Funes, profe de biología y de primaria, vine a trabajar a Córdoba en Villa del Libertador, volví. Traje una cartuchera, siempre está conmigo y todo está ahí.

Soy Claudia, socióloga, doy las materias, nuestras generaciones abrieron sus cabezas con los libros. Traje uno de Marx. Soy de La Pampa, estudié en Mendoza, en los pueblos la vida está naturalizada... hasta que leemos...

Soy Soledad la vieja de Lengua, años en la docencia, en Villa del Libertador hoy, puse mucho el cuerpo y es un duelo dejarlo cada vez... pero quiero morirme dando clases. Traje el libro de Tom Sawyer, fue una señal, leer, me siento bendecida en cada aula que entro.

Soy Fernanda, profe de Inicial, traería a mi mamá dando clases en Río Gallegos, iba con lluvia y viento, nos llevaba a los té canasta, a los desfiles.

Traería el bolsillo de cualquier guardapolvo. Todo está ahí, pañuelos, galletas, maracas... todo está ahí.

Soy Claudia Vanzetti, comunicadora. Estoy más cerca del arpa que de la guitarra.

Siempre trabajé desde la Lengua. Traje regalos de los alumnos, es el vínculo, la carpetita pintada a mano...

Soy Mateo, sicólogo, profe de la UPC, elegí un anotador, acompañé siempre mis trayectos. Las revelaciones, las anotaciones, mi bitácora...

*Fue un encuentro hermoso, gracias por habilitarlo.
Silvia K.*



Silvia comparte en el foro de la sala de profesores del aula virtual lo que pasa en el aula del presencial. Insisto en subrayar lo del aula virtual y presencial por lo inédito de la situación sobre la que es posible reflexionar cuando afirma: *“Finalmente y como cierre, leímos la poesía colectiva que construyeron sus relatos”*.

¿Dónde ocurrió “la poesía”, en la presencial o en el aula virtual? Vuelvo a leerla y pienso cuánto ofrece a sus colegas, entre los que me encuentro, lo que comparte Silvia.

¿Qué nos cuenta “su poesía” de los desafíos y las apuestas de la formación docente en la provincia?

Nos cuenta de la heterogeneidad y la diversificación institucional que se reconoce en el sistema formador. En Córdoba, como en el resto del país, las políticas de formación docente se fueron configurando al calor de las coyunturas históricas, debates y desafíos que marcaron un devenir singular en la provincia y aparecen en el texto metafórico y poético que Silvia comparte. Pero también aparece otra cosa, que nos es común a los docentes (aunque no hayamos estudiado en Córdoba).

¿Cuánto y cómo opera en el presente la señorita Nora, la Hilda, la vieja de música; la primaria, “la negra candombera”; los libros (de Marx a Tom Sawyer), el pizarrón, la cartuchera, la tiza... la tiza frente al fibrón ¿y frente a las pantallas digitales?

¿Cómo, qué de la herencia recibida, las políticas de formación docente han de conservar, y a su vez, qué, cómo necesariamente tienen que renovar?

En los últimos años, más precisamente a partir de la sanción de Ley de Educación Nacional (26.206) y de la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba (9870/10), la formación docente cuenta con una Dirección General de Educación Superior (DGES). Con la creación de la DGES, en el año 2008, la producción de normativa específica que legisla para el nivel, la configuración de equipos técnicos y la producción de nuevos diseños curriculares provinciales para la formación docente (entre otras políticas específicas para el nivel) se revitaliza la formación docente inicial (FDI) y recupera centralidad en la política educativa de la provincia. A partir del año 2016, con la creación del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), se pone énfasis en la formación docente continua (FDC), que se pretende en diálogo con la formación docente inicial. Por ello, el ISEP y los Institutos

de Formación Docente se proyectan asociados; por ello se nombran equipos especialmente dedicados a trabajar en esa “asociación” actualmente en desarrollo.

En los tiempos que vivimos, de “humanidad aumentada” (al decir de Sadín, 2017) en los que el algoritmo puede orientar las decisiones que tanto las personas como las instituciones asumen, las políticas educativas y en particular las de formación docente vuelven a cobrar envergadura en el panorama social. Desde nuestra perspectiva la escuela, como cuestión pública, es el lugar en el que la igualdad, la libertad y la vida en democracia tienen la posibilidad de constituirse en experiencia ciudadana. La escuela es el lugar en el que se distribuye la cultura, se reparte lo sensible –diríamos con Ranciere (2014)– y se vuelve común aquello que podría reservarse a unos pocos. Contra esa restricción está la escuela; a la que hoy todos los niños/as y jóvenes tienen acceso. Pero sabemos que esta conquista no es suficiente, hace falta que acontezca la transmisión, que se distribuya el saber, que niños y jóvenes logren apropiarse de la cultura, hacerla propia. Para ello, la formación docente históricamente y quizás hoy más que nunca demanda atención de las políticas. Por eso digo bien, hoy vuelven a cobrar envergadura porque desde los orígenes del sistema formador la tuvieron, en el país y particularmente en Córdoba. El escenario educativo de la provincia registra acontecimientos históricos que marcan el devenir en el que hoy discutimos.

El diálogo entre las instituciones formadoras constituye uno de los principales desafíos en el presente. La construcción de acuerdos, la sinergia de los esfuerzos institucionales tiene que potenciar las posibilidades del sistema formador en la provincia.



En Córdoba, como en el resto del país, las políticas de formación docente se fueron configurando al calor de las coyunturas históricas, debates y desafíos que marcaron un devenir singular en la provincia y aparecen en el texto metafórico y poético que Silvia comparte.



En los comienzos...

La Universidad Nacional de Córdoba, impulsada en 1613 por el obispo Juan Fernando Trejo y Sanabria, y el actual Colegio Monserrat –el Real Colegio Convictorio de Nuestra Señora de Monserrat– fundado en 1687 son instituciones educativas paradigmáticas en la educación de la provincia. También lo son en lo que refiere específicamente a la formación docente, ya que los primeros “profesores” serán los egresados de estas instituciones. Y lo serán por muchos años, hasta entrado el siglo XX, cuando comienzan a crearse los primeros seminarios, cursos e institutos que forman específicamente para la enseñanza en la escuela secundaria.

Para el caso de las maestras, según Aguiar (2004), en Córdoba se crea, en 1878, la primera Escuela Normal Estatal con escuela primaria anexa para prácticas hasta tanto las autoridades nacionales cumplieran con la Escuela Normal Nacional prometida para la capital de la provincia. Esta Escuela Graduada de Maestras funcionará en el edificio de la actual Universidad de Derecho, seis años antes de la Ley 1.420. Será clausurada en vísperas de la apertura de la Escuela Normal Nacional de Maestras de Córdoba, que se puso en marcha en junio de 1884. En 1931 finalmente pasó a llamarse Escuela Normal Superior Doctor Alejandro Carbó.

Diez años después, en 1941, cobra relevancia por lo que representa en la historia de la formación docente de la provincia –una alternativa pedagógica “profundamente disruptiva del orden educativo dominante” (Fogolino, 2005: 92)– la creación del actual Instituto Superior Agustín Garzón Agulla, fundado por Antonio Sobral y Saúl Taborda.

En 1967 –anticipándose al decreto que en 1969 pasará la formación docente al nivel terciario– se crea el Centro de Educación de Córdoba –hoy Instituto Superior Leguizamón– que extiende la formación de maestros del nivel secundario al superior.

Córdoba históricamente tiene una intensa vida educativa, es una de las primeras provincias en declarar la instrucción primaria como obligatoria (en 1884, en la Ley Provincial N° 969); en 1896 sanciona la primera Ley de Educación Común de la provincia N° 1426. La historiografía local cuenta que es cuna del nacionalismo católico (Roitemburd, 2000; Fogolino, 2005), un sector que pujará a lo largo de la historia por mantener el control de los espacios educativos. Se dice que, por un lado, operaba trabando las iniciativas del Estado (nacional y provincial) y por otro expandiendo las instituciones de formación docente bajo la égida de la Iglesia Católica y el amparo de la Ley de Educación Privada (N° 934) promulgada en 1878.

Las políticas educativas en la provincia se desarrollan en el marco de tensiones y debates que tienen largo recorrido y persisten hasta el presente: educación religiosa vs. laica, la lucha por la autonomía del Estado provincial frente al poder del Estado nacional y la relación distante de la universidad nacional (UNC) con el sistema educativo provincial.

En 2007 se crea, además, la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), aunque comienza a funcionar hace pocos años (en 2013) tiene actualmente más de 12.000 estudiantes distribuidos en 22 carreras (10 son licenciaturas, 10 tecnicaturas y 2 profesorados). En la UPC se destaca la presencia de institutos superiores de formación docente preexistentes a la misma, de larga vida y profundo arraigo en el escenario provincial.



Desafíos y apuestas en el presente

La poesía que nos compartiera Silvia deja ver cómo los docentes de la provincia portan esta historia y cómo se entreteje con los problemas del presente. Los profesores provienen de diferentes instituciones formadoras: institutos superiores (públicos o privados; provinciales o de otras provincias); universidades (públicas: la UNC, la UPC, la de Villa María, la de Río Cuarto; o privadas –religiosas, como la Universidad Católica o laicas como la Pascal, la Siglo XXI...–). En este artículo no se ha abordado el análisis de las propuestas de formación de las diferentes instituciones, pero las tradiciones a las que adscriben dejan inferir importantes diferencias.

En este sentido, el diálogo entre las instituciones formadoras constituye uno de los principales desafíos en el presente. La construcción de acuerdos, la sinergia de los esfuerzos institucionales tiene que potenciar las posibilidades del sistema formador en la provincia.

La DGES ha asumido para esta etapa el objetivo de esta construcción, en lo que refiere a la FI como a la FDC que se desarrollada en el marco del ISEP (se anexa al final de la nota algunos datos de la provincia)

Numerosas acciones conjuntas de los institutos con las universidades son un primer paso. Sin embargo, es trabajo aún incipiente.

De igual modo resultan las acciones conjuntas con las escuelas para las que el nivel superior forma. Especialmente en lo que refiere a FDC, el desafío es dismantelar versiones que la ubican en lo remedial (cubriendo las vacancias de la FDI) para restituirle el sentido que tiene, de “continuidad”; actualización, profundización

de contenidos disciplinares, didácticos y pedagógicos. En este sentido, el vínculo del ISEP, los IFD y las escuelas es central; es de ese diálogo que surge el recorrido de la FDC. Construir este vínculo, el hacer conjunto de estas instituciones, supone recuperar enunciados históricos que marcan los horizontes de una formación docente atenta a las necesidades del sistema educativo (dicho con claridad: no es nuevo lo que estamos diciendo, por el contrario, estamos reconociendo lo que se viene señalando desde hace tiempo). Es una apuesta, también una esperanza. Esperamos dar señales de una política de formación docente que reconoce y valora el lugar de la docencia como un ámbito en el que se produce y transmite un saber específico.

En este sentido, se resignifica también el lugar docente en cuanto se admite el dominio de un saber –que como en cualquier otro campo del conocimiento– tiene que renovarse para avanzar. Más aún, entrado el siglo XXI, cuando contamos con numerosos estudios a que muestran cuáles son las deudas pendientes o los asuntos sobre los que es necesario seguir trabajando. Entre otros: el lugar de las prácticas en la FD; la relación de la enseñanza con la digitalización de la cultura, la carrera docente y los nuevos lugares que es necesario re-crear; la incorporación de la enseñanza de nuevas disciplinas como la informática; la insistencia en la potencia de la interdisciplinariedad; la íntima relación que tienen la pedagogía y la cultura. Incorporar la lectura de experiencias pedagógicas, de estadísticas, de datos que contribuyan al análisis y la toma de decisiones en el quehacer educativo. Son estos los principales desafíos que la política educativa del nivel superior en la provincia afronta y sobre los que se está trabajando (para más información puede consultar www.dges-cba.edu.ar).

La apuesta está en la poesía que Silvia nos comparte. En las cartucheras, en los bolsillos de los guardapolvos, en los libros... en “eso” que produjo una transmisión. Leo allí lo que dice Meirieu, hay algo en común que tenemos todos los que enseñamos, más allá del nivel, de la materia que enseñemos, hay algo misterioso y extraordinario que nos encuentra aquí.

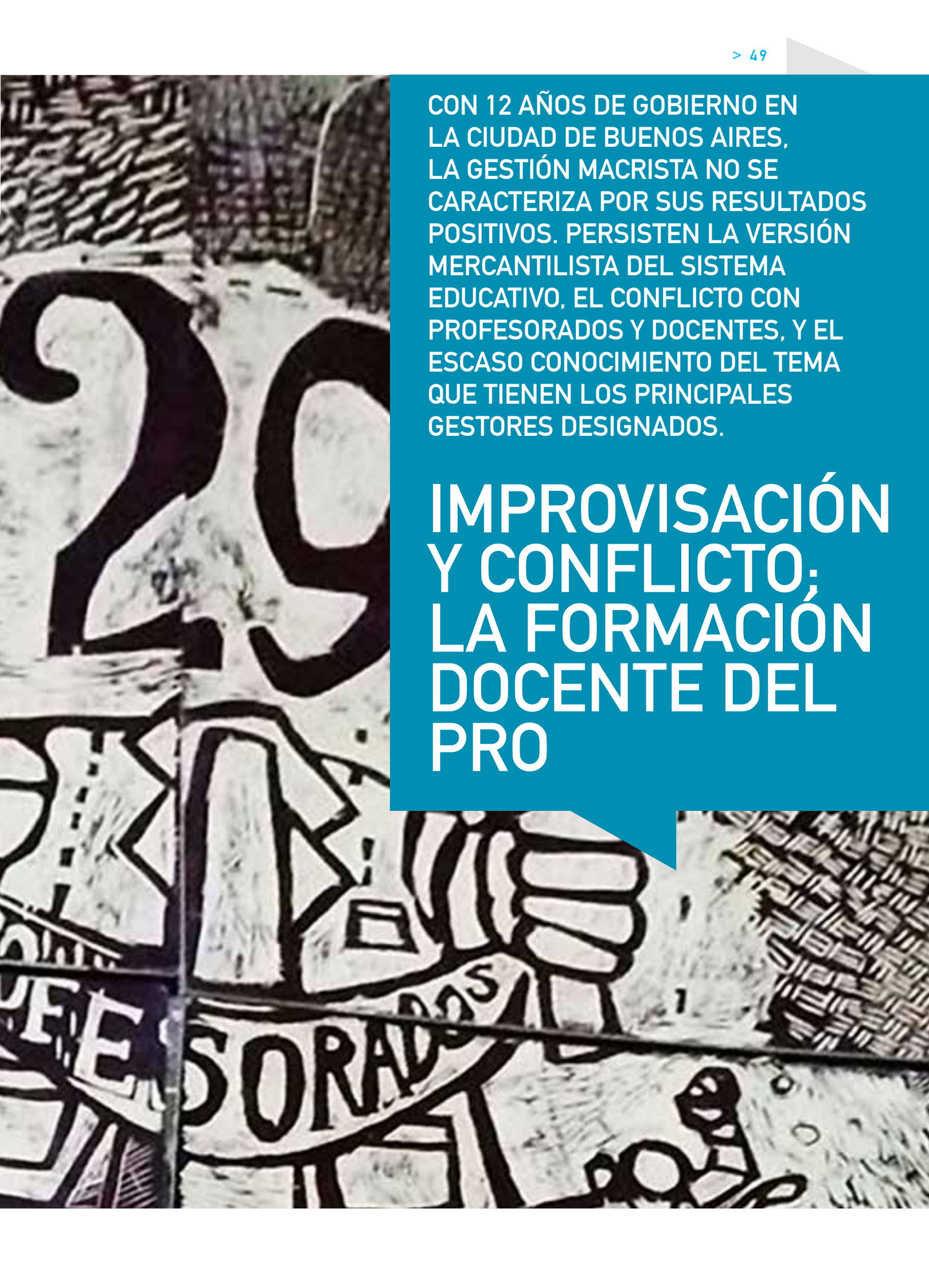
Anexo: datos de la provincia

[file:///C:/Users/Adriana/Downloads/Infograf%C3%ADa%20Formaci%C3%B3n%20docente%202018%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Adriana/Downloads/Infograf%C3%ADa%20Formaci%C3%B3n%20docente%202018%20(1).pdf)

por **MANUEL JERÓNIMO BECERRA**. Docente en los niveles medio y terciario de la educación pública de CABA. Se recibió de profesor de Historia en el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” y es Magíster en Historia por la Universidad Nacional de San Martín. Autor del blog fuelapluma.com, sobre temáticas educativas

29 EN

LUCHA

The background of the page is a black and white photograph of a mural. On the left, there are large, bold numbers '20' and '21'. In the center, there is a raised fist, a common symbol of protest or solidarity. Below the fist, the word 'PROFESORADOS' is partially visible. The mural has a textured, hand-painted appearance.

CON 12 AÑOS DE GOBIERNO EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, LA GESTIÓN MACRISTA NO SE CARACTERIZA POR SUS RESULTADOS POSITIVOS. PERSISTEN LA VERSIÓN MERCANTILISTA DEL SISTEMA EDUCATIVO, EL CONFLICTO CON PROFESORADOS Y DOCENTES, Y EL ESCASO CONOCIMIENTO DEL TEMA QUE TIENEN LOS PRINCIPALES GESTORES DESIGNADOS.

IMPROVISACIÓN Y CONFLICTO; LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PRO

En la oposición al macrismo circula un pseudo debate acerca de las teorías y prácticas del actual gobierno. Discusiones bastante informales que giran, concretamente, acerca a la racionalidad de las políticas de Cambiemos, que han llevado a la mayoría de la sociedad argentina a mantener y profundizar los problemas de 2015, a encontrar otros nuevos, y a padecer a un gobierno que no parece saber encontrar soluciones, como si no supiera gobernar. ¿O es parte de un plan, hiperracional, calculadísimo, del que no se han apartado un milímetro, y lo que nosotros percibimos como errores –invirtiendo el destinatario y la fórmula de Rodolfo Walsh en la “Carta Abierta”– son en realidad aciertos? ¿Fracasó el macrismo en sus propios términos, u obtuvo certeramente los objetivos que se había propuesto?

Dicho de una manera más brutal: ¿son cínicamente crueles o políticamente inútiles?

Partiendo de los datos que emergen de la política económica (inflación descontrolada, caída abrupta de los índices de consumo, de producción industrial, de empleo, entre otros), en realidad se pueden elegir diferentes áreas de gestión para aplicar la pregunta inicial.

Aquí nos ceñiremos al núcleo territorial duro del macrismo: la ciudad de Buenos Aires, a su política educativa, y específicamente a la destinada a la formación docente.

Gestiones a la deriva

Al asumir el gobierno porteño en 2007, Mauricio Macri designó como ministro de Educación a Mariano Narodowski, un especialista en temas educativos desmarcado de los grupos académicos progresistas más o menos cercanos, en ese entonces, a la gestión nacional kirchnerista. Narodowski implementó en la ciudad planes de distribución de libros y programas socioeducativos y culturales que fueron desactivados por sus sucesores. Finalmente, presentó su renuncia en el marco de un escándalo que involucraba al espía *Ciro James*, quien figuraba en la nómina de empleados del ministerio y había sido colaborador cercano del actual ministro de Educación de la Nación y entonces subsecretario de Carrera Docente, *Alejandro Finocchiaro*.

Tras su salida hubo un muy breve interregno de *Abel Posse*, un intelectual conservador que renunció al ministerio tras una gestión tan fugaz como turbulenta de 11 días. Ese traspie en la designación de un funcionario que tuvo que renunciar apenas asumido marca una pauta interesante acerca de las gestiones educativas en la Argentina en general: las carteras jurisdiccionales, muchas veces, son ocupadas “por descarte”. Esto quiere decir que se designa a cuadros que tenían otras aspiraciones políticas que quedaron truncas. De esta manera, es muy común encontrar ministros de Educación con nula experiencia en el área (esto no se restringe a ser docente, sino a conocer el sistema, sus lógicas de funcionamiento, sus tradiciones, sus símbolos



y los límites de acción) y que “de un día para el otro” se encuentran gestionando escuelas y midiendo relaciones de fuerzas con los sindicatos.

Este factor es determinante para analizar las gestiones de los dos últimos ministros de Educación del PRO en Buenos Aires: Esteban Bullrich y Soledad Acuña.

El mayor logro del sucesor de Posse –y, hasta el momento, el de mayor duración en el cargo– fue, como él mismo ha manifestado, no haber tenido paros docentes vinculados a lo salarial. En un período en el que había una competencia entre modelos políticos de jurisdicciones colindantes, Mauricio Macri y Esteban Bullrich procuraron ofrecer, a los docentes porteños, paritarias empatadas o apenas por encima de la inflación. De esta manera, la gestión PRO buscaba contrastar con la gestión de Daniel Scioli en la provincia de Buenos Aires y sus períodos de conflictividad con los docentes (en 2014, por caso, hubo una huelga de 17 días en la provincia, mientras que en CABA ese año también hubo, aunque no en relación a los sueldos docentes sino a la falta de vacantes en las escuelas públicas). La gestión de Soledad Acuña rompió esta “paz salarial”, una vez que el macrismo obtuvo la gestión del Estado nacional, de la provincia y de la ciudad de Buenos Aires. A partir de 2015, con una línea política unificada y con el mandato de achicar el gasto público, hubo conflictos paritarios en 2017, 2018 y 2019.

Poco relevante se puede decir de su política sobre la formación docente. En la ciudad de Buenos Aires, por cuestiones históricas relacionadas con la estructura socioeconómica del país (la “cabeza de Goliat”, de Martínez Estrada), la carrera docente no es un camino atractivo para estructurar un proyecto de vida. CABA es una megalópolis con ofertas académicas de todo tipo, y con posibilidades laborales al alcance de prácticamente todas las carreras de media y alta calificación que se estudian allí. La docencia, profesión calificada, no figura dentro de las mejor pagas en esta jurisdicción, de manera que no suele ser demasiado contemplada como una posibilidad real de ascenso económico, habiendo otras posibilidades. Frente a este desafío –promover condiciones para la carrera docente que la hagan atractiva y elegida– el macrismo no ha contribuido absolutamente en nada, llegando a 2018 –año decisivo, como veremos, para esta línea de la política pública– con problemas heredados de largo tiempo atrás, pero sobre los que no hubo una sola intervención política directa tendiente a solucionarlos.

En términos generales, las políticas educativas para la formación docente del PRO, en la ciudad de Buenos Aires, presentan tres momentos relevantes: la adecuación de los planes de carrera a las resoluciones del Consejo Federal de Educación, entre 2008 y 2010; el áspero conflicto en torno a la creación de la UNICABA en 2018 y, últimamente, la reorganización de la estructura ministerial para aplicar políticas concretas de evaluación, a partir de marzo de 2019.

La actualización de los planes de carrera

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006 comenzó una etapa de regulación de áreas que habían quedado desarticuladas a partir de la federalización del sistema educativo en la década de 1990. Se buscó entonces volver a dotar al Estado nacional de protagonismo en la dirección del sistema, avanzando en leyes de financiamiento educativo, educación técnico-profesional y educación sexual integral, entre otras. Por otro lado, esta etapa re-regularadora encontró más detalle a partir de resoluciones del Consejo Federal de Educación, que reorganizaban, por ejemplo, el nivel secundario: se retrocedía de un escenario en el que podían encontrarse más de 50 estructuras educativas secundarias en todo el país, para unificarlas en dos alternativas: primaria de 7 años y secundaria de 5, o primaria de 6 y secundaria de 6. Es en este contexto donde también, a partir de las resoluciones 24/07, 30/07, 59/08, 72/08, 74/08, 140/11 y 167/12 (y sus anexos) del Consejo Federal de Educación se emprendió, en todo el país, un proceso de regularización y unificación de los criterios vinculados a la formación docente. Concretamente, se buscaba atacar la dispersión de reglamentos y planes (algunos muy antiguos, otros más recientes pero elaborados de forma independiente en cada provincia) y consolidar un único sistema de formación docente. En la ciudad de Buenos Aires, así, comenzó un proceso de reforma de la normativa institucional (de cada profesorado) y

¿Fracasó el macrismo en sus propios términos, u obtuvo certeramente los objetivos que se había propuesto? Dicho de una manera más brutal: ¿son cínicamente crueles o políticamente inútiles?

jurisdiccional que se dio democráticamente en las instituciones, con más o menos tensiones.

La gestión de Esteban Bullrich se limitó a “bajar” la normativa nacional y aprobar lo elaborado, en caso de que estuviera alineado a aquella. Como se detallará más adelante, este proceso de reforma adecuó los programas y reglamentos a la normativa vigente y, de acuerdo con ella, a las necesidades actuales del sistema educativo respecto de la formación docente. En la ciudad de Buenos Aires, las últimas reformas de los planes fueron aprobadas entre 2014 y 2015, de manera que en 2019 recién estarían egresando las primeras cohortes con los planes reformados –y que hayan realizado su trayectoria inicial en el tiempo estipulado–. ¿Esto qué significa? Que aún no hay, en las escuelas porteñas –ni en las del conurbano bonaerense, donde viven y trabajan muchos egresados de los profesorados porteños–, una masa crítica de docentes que permita evaluar si estas últimas reformas han sido efectivas para intervenir sobre las problemáticas educativas actuales. Las últimas resoluciones aprobatorias de los planes reformados, de hecho, fueron publicadas en el boletín oficial de la ciudad una vez asumido Horacio Rodríguez Larreta.

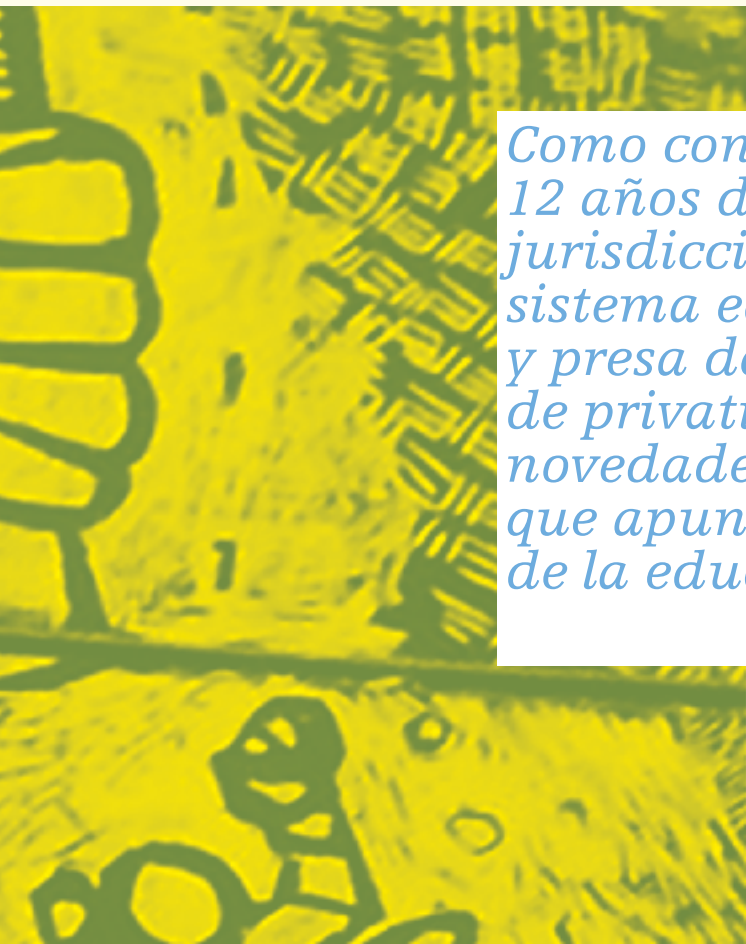
Arietes contra los profesorados: la UNICABA

El triunfo nacional de Cambiemos en 2015 modificó drásticamente el rumbo que había sido trazado a partir de 2006. Con Esteban Bullrich transferido de Buenos Aires a la Nación, desde el Palacio Sarmiento se evaluó que en la Argentina “sobran profesorados”. Las líneas de acción subsiguientes se centraron, entonces, en el cierre de carreras de formación docente en las provincias más directamente alineadas con el macrismo (Jujuy, Mendoza, provincia de Buenos Aires). La iniciativa elaborada por la gestión de la sucesora de Bullrich en CABA, Soledad Acuña –como su antecesor, sin ninguna experiencia previa en el campo educativo–, fue más drástica: intentó cerrar los institutos de formación docente a través de la creación de una nueva institución: la Universidad de la Ciudad de Buenos Aires (UNICABA). El proyecto original fue elaborado en la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa cuyo titular, Diego Meiriño, había trabajado para Editorial Norma-Kapelusz comercializando plataformas y contenidos “enlatados” (la penetración mercantilista en la gestión educativa no se circuns-



cribe a la ciudad de Buenos Aires, y es uno de los sellos más fuertes de Cambiemos en Nación y provincia de Buenos Aires). La presentación del proyecto, el 22 de noviembre de 2017 en la Usina del Arte, sin ninguna consulta previa con las comunidades educativas de los profesorados ni con los sindicatos mayoritarios, inició una fase de fortísimo conflicto a lo largo de 2018, con presentaciones en la Legislatura porteña, en el Congreso de la Nación, con movilizaciones callejeras que mostraron una asistencia inédita para el nivel terciario. Es que se ponía en duda la validez de los títulos, la calidad de la formación, se perturbaba el funcionamiento normal de instituciones cuyos planes habían sido actualizados recientemente. Especialistas de toda extracción (Axel Rivas y Jason Beech, de la Universidad de San Andrés; los ex secretarios de Educación porteños Mario Giannone y Roxana Perazza, incluso el primer ministro de Educación de Macri, Mariano Narodowski) se manifestaron en contra del proyecto de ley original. De esta manera, además del CESGE (el consejo de rectoras y rectores de los IFD), los estudiantes, los docentes y los sindicatos UTE y ADEMyS, se articuló una oposición unánime desde los más variados ámbitos académicos dedi-

cados a la educación. Acuña y Rodríguez Larreta solo apelaron a la ciudadanía porteña con diagnósticos débiles, como la falta de docentes en la ciudad o la antigüedad de los planes de estudio –lo primero, no solucionable con una universidad que absorbiera a los profesorados; lo segundo, directamente una falsedad–, y echando mano de los significantes de “innovación” y “futuro”, que son las únicas herramientas simbólicas de que disponen para hablar de educación. Esto, además, descalificando permanentemente las objeciones de especialistas y las comunidades de los profesorados en los medios de comunicación, donde los funcionarios porteños rara vez eran sometidos a la repregunta. Empantanado en la Legislatura, el oficialismo porteño preparó un segundo proyecto a través de las gestiones de Maximiliano Ferraro (hoy titular de la CC-ARI a nivel nacional, y primer alfil de Elisa Carrió en la ciudad). El nuevo articulado crea la UNICABA sin eliminar a los profesorados, como una estructura paralela. Al mismo tiempo, crea una agencia de seguimiento y evaluación de los institutos de formación docente porteños. La ley 6.053, finalmente, fue aprobada el 22 de noviembre de 2018, exactamente un año después del anuncio que desató el conflicto.



Como consecuencia, en casi 12 años de gobierno PRO en la jurisdicción más rica del país, su sistema educativo está estancado y presa de las tendencias generales de privatización, sin presentar novedades relevantes más que las que apuntan a la destrucción lenta de la educación pública.



El nuevo escenario: reestructuración y evaluación

El 6 de marzo pasado Horacio Rodríguez Larreta firmó el decreto 92/19, que reestructura –eliminándola– la Dirección General de Educación Superior, creando la Unidad de Coordinación del Sistema de Formación Docente, que tendrá bajo su órbita seis de los 29 institutos de formación docente (IES N° 1 “Alicia Moreau de Justo”, IES N° 2 “Mariano Acosta”, ISEF N° 1 “Dr. Enrique Romero Brest”, ISEF N° 2 “Prof. Federico Williams Dickens”, ISP “Dr. Joaquín V. González” e ISPEE), mientras que los restantes permanecerán bajo la –“nueva”– Dirección General de Escuelas Normales y Artísticas (quedan la preguntas flotando: ¿no son acaso las Escuelas Normales, a su vez, institutos de formación docente?; ¿qué implicancias tiene esta nueva denominación, que parece quitarles esa atribución?).

La conformación de la nueva estructura, y de la organización de la UNICABA, adquirió ritmos febriles durante los meses de diciembre, enero y febrero en medio de trascendidos sobre

nombres y funciones. Sin designación oficial, los institutos de formación docente ya fueron notificados informalmente de que Mariano Palamidessi, quien cuenta con una extensa trayectoria en el campo educativo y fue director ejecutivo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa de Uruguay de 2015 hasta noviembre de 2018 –al que renunció acusando presiones políticas del gobierno uruguayo–, estará a cargo de la nueva unidad. Palamidessi ya había formado parte de los asesoramientos del segundo proyecto de la UNICABA, junto con Andrés Delich, María Catalina Nosiglia, Mariano Narodowski y Alicia Camillioni, entre otros. Por su parte, Danya Tavela (secretaria de Políticas Universitarias entre 2017 y 2018) está a cargo del armado de la UNICABA, aunque tampoco hay información oficial acerca de su designación como rectora.

La presencia de Palamidessi augura una avanzada de los esquemas evaluadores, con la idea concreta y explícita de diseccionar la unidad organizada por el CESGE durante 2018. ¿Cómo garantizar que su gestión no busca lo mismo que el primer proyecto de la UNICABA, esto es, eliminar a los profesorados?

La CABA es una megalópolis con ofertas académicas de todo tipo, y con posibilidades laborales al alcance de prácticamente todas las carreras de media y alta calificación que se estudian allí. La docencia, profesión calificada, no figura dentro de las mejor pagas en esta jurisdicción, de manera que no suele ser demasiado contemplada como una posibilidad real de ascenso económico, habiendo otras posibilidades.

Inercia, conflicto, fracaso, claudicación

Retomando la disyuntiva inicial, cabe agregar un dato más: las gestiones educativas del macrismo estuvieron, desde 2010, fuertemente marcadas por un desprecio profundo hacia “los pedagogos” como gestores educativos. Así se explica la convocatoria a Posse, y las gestiones de personajes totalmente ajenos al campo educativo como Bullrich y Acuña, cuyas líneas de acción fueron, en el primer caso, la inacción apoyada en la paz paritaria, y en el segundo el conflicto permanente –y técnicamente inconsistente– que terminó con el pago de un alto costo político cuando Acuña intentó cerrar escuelas nocturnas. La convocatoria a Mariano Palamidessi parece ser una “claudicación” del elenco educativo de Cambiemos, en este sentido: es la primera vez en nueve años en que se convoca a un especialista de trayectoria para una agencia que depende directamente de la ministra.

El macrismo tiene un marco teórico claro para pensar la educación: combinan la mercantilización y tercerización del sistema (promoviendo negocios editoriales y digitales, dándoles protago-

nismo a ONGs vinculadas a las empresas más poderosas del país y el exterior) con la teoría del capital humano (según la cual el sistema educativo no es más que una fábrica de recursos humanos para la estructura económica), en un contexto de ajuste fiscal. Eso los sitúa no como improvisados, sino con una idea clara acerca de los objetivos que se plantean. Sin embargo, las iniciativas más propiamente políticas para llevar adelante ese plan han encontrado obstáculos permanentemente, al ser lideradas por cuadros que desconocen el sistema que gobiernan. Como consecuencia, en casi 12 años de gobierno PRO en la jurisdicción más rica del país, su sistema educativo está estancado y presa de las tendencias generales de privatización, sin presentar novedades relevantes más que las que apuntan a la destrucción lenta de la educación pública. Concretamente, en la formación docente aparece, recién ahora, un perfil que conoce el sistema. De todos modos, con la guerra desatada en 2018, ¿queda margen para una composición de la relación entre las comunidades educativas y los funcionarios, que derive en políticas de mejora consensuadas? Está por verse, para colmo, en un año electoral de final abierto.

A LO LARGO DE 2018, LA COMUNIDAD EDUCATIVA FUE CONMOVIDA POR EL POLÉMICO PROYECTO OFICIAL DE CREACIÓN DE LA UNICABA, QUE MOVILIZÓ A LOS PROFESORADOS, A SUS ESTUDIANTES Y SUS AUTORIDADES. TRES DE LAS PROTAGONISTAS ANALIZAN LO OCURRIDO Y SE PLANTEAN NUEVOS PASOS A FUTURO.

“LO ÚNICO QUE LOGRÓ LA IDEA DE DESINTEGRARNOS FUE QUE NOS UNIÉRAMOS ENTRE LAS INSTITUCIONES Y AL INTERIOR DE LAS INSTITUCIONES”

por ROXANA PERAZZA. *Licenciada en Educación, UBA. Docente Especialista en Políticas Públicas, Flacso. Magister en Educación, Flacso*



A woman with brown hair and bangs, wearing a white t-shirt, holds a large black sign with light blue text. She is looking directly at the camera with a serious expression. In the background, other people are visible, including a man in a black t-shirt with a white logo and a woman in a blue shirt. A banner with the words "TECHNICO DE PIE" is partially visible in the upper right background.

EL MAESTRO
LUCHANDO
TAMBIEN ESTA
ENSEÑANDO!

E

l sistema educativo porteño, desde fines de 2017, se vio afectado por un cambio rotundo en la direccionalidad de la formación docente. El Poder Ejecutivo envió a la Legislatura de la Ciudad un proyecto de ley que promovía la creación de una universidad (UNICABA) que se haría cargo de la formación de maestros y profesores. Una propuesta que reeditó, entre otras cuestiones, una vieja discusión entre los formatos institucionales y la calidad educativa. Esta noticia sacudió a la comunidad educativa, que rápidamente reforzó y profundizó sus herramientas colectivas en pos de la defensa de sus instituciones formadoras.

Al respecto, la coordinadora del presente número mantuvo una entrevista con la conducción del Consejo de Educación Superior de Gestión Estatal. El CESGE está conformado por los rectores de los 21 profesorados y encabezó diversas acciones que discutían la legitimidad de dicha propuesta. Pero sobre todo puso en la escena pública el debate acerca de cómo se toman las decisiones en materia de política pública: con quiénes se discute, qué se discute y, lo principal, si es necesario generar consensos mínimos para llevar a cabo las políticas en el sector educativo. En esta entrevista, recogemos la palabra de la presidenta del CESGE, la profesora Estela Fernández (EF); su vicepresidenta, la profesora María Gabriela Ortega (GO), y su secretaria, la profesora Cecilia Buratti (CB).

*En memoria de
nuestra querida
Débora Kozak.*

RP: –¿Cómo nace el CESGE? ¿Surge a partir de la noticia del 2017 con la propuesta de la creación de la UNICABA?

EF: –El CESGE comienza a estar en funciones en octubre de 2008. Si bien se dice que hay antecedentes de agrupamientos de rectores, el CESGE como tal empieza a funcionar en ese momento, cuando cambian los planes de estudio de la formación docente, de los profesorados, de tres años a cuatro años. En la capital, este cambio se dio, no en el 2008 como debería haber sido por ley nacional, sino en el 2009. Entonces, a partir de allí comienzan a reunirse los 21 rectores de formación docente. No las ocho escuelas artísticas, porque las escuelas artísticas tenían otra estructura distinta. Nos reunimos regularmente para tratar cuestiones comunes y problemáticas que a veces eran institucionales, pero siempre trabajando como colectivo para un fortalecimiento de la formación docente.

GO: –Al comienzo había una problemática puntual, que era el tema de las horas institucionales (las horas cátedra que pertenecen a la institución formadora para llevar a cabo distintos proyectos específicos) y su distribución, que no era equitativa. Más bien se habían distribuido de una manera bastante azarosa o con algún criterio que desconocemos. En principio, el criterio era por matrícula, pero hay instituciones chicas con muchas horas institucionales e instituciones grandes con muy poquititas y eso no se modificó nunca. A raíz de esta problemática, algunos rectores comenzaron a nuclearse. Por ejemplo, Elvira Pastorino, o Víctor Bloise. También por otros problemas, que eran acuciantes y que tenían que ver con las necesidades de cada una de las instituciones. En realidad pensaron, como lo hacemos hoy, que tenía más sentido pelear colectivamente por cuestiones que tenían que ver con todas las instituciones.

EF: –Y el 22 de noviembre de 2017, cuando amanecemos con la noticia del proyecto de ley de creación de la UNICABA, que implicaba la desintegración, dicho con estas palabras, de los institutos de formación docente (algo así como ser subsumidos por esta única universidad), nos reunimos inmediatamente al día siguiente. Antes de esa fecha, habíamos ido a las reuniones que hicieron por grupitos desde el ministerio. A partir de la lectura de la noticia en los diarios, nos reunimos y lanzamos la primera declaración de defensa de nuestras instituciones y la primera acción pública fue una conferencia de prensa, que se hizo en el Joaquín V. González, con la presencia de todos los rectores. Ese fue el puntapié inicial. Mostramos a las comunidades que los rectores estábamos todos unidos y que íbamos a tener una presencia activa en el conflicto, es decir, que íbamos a pensar acciones que fueran de defensa de las instituciones. Lo que ocurrió en el grupo de rectores comenzó a pasar en otros estamentos: los docentes, los estudiantes, reunidos en la Coordinadora de Estudiantes Terciarios (CET).

GO: –Siempre decimos que esto tuvo muchísimo de negativo, y lo sigue teniendo, pero también tuvo algo de positivo: nos unió como colectivo de instituciones, de una manera que no se venía

dando hasta el momento. Y lo mismo, como dice Estela, pasó con los estudiantes, que se reunían, por ahí de algunas instituciones, pero eso tampoco tenía el cuerpo que tiene ahora.

EF: –El Ministerio tenía la fantasía de que nos íbamos a empezar a pelear entre nosotros, con la idea de “a ver quién se salva”. Y bueno, independientemente de las características particulares de cada institución, seguimos siendo 21 instituciones juntas que peleamos por los 29 institutos. Más allá de que los ocho de artística no pertenezcan al CESGE, para nosotros siguen siendo 29 profesorados los que tienen que continuar y en ese punto no hemos cedido.

RP: –No sé si lo pensaron tan estratégicamente porque a lo mejor sería como darles demasiado crédito, pero algunas instituciones en la historia reciente de la ciudad también aspiraban a convertirse en universidades.

GO: –Sí. Y ahí me parece que también, más allá de las intenciones que podían tener instituciones en particular, las comunidades educativas salieron a defender a todas las instituciones. Antes de que surgiera todo esto había instituciones que querían constituirse en universidad. Lo que se planteó fue que no en estas condiciones. No desvalorizando la formación docente, no crearse universidades a costa del cierre de otras instituciones y la pérdida de la trayectoria que cada institución tiene.

RP: –Ustedes, como rectoras, como conducción, se enteraron el 22 pero antes habían tenido alguna instancia de trabajo, diálogo, con la gente del gobierno...

GO: –Nosotros veníamos trabajando con el ministerio, con la Dirección de Formación Docente específicamente, en reuniones regulares para distintas cuestiones y eso se venía haciendo desde siempre.

CB: –En un clima de trabajo cordial, no es que íbamos a las reuniones a enfrentarnos. Era un trabajo, lo que debería ser. Te convocan tus autoridades, vas a trabajar sobre la institución o las cuestiones propias de la formación. El 9 de noviembre nos citan en la jefatura de gobierno a todos los rectores y regentes de los profesorados. El 10 de noviembre a profesores y el lunes siguiente a representantes de alumnos. Era para hablar de la evaluación de los planes de estudio que se iba a llevar a cabo en el 2019. Lo llamativo es que había mucha gente del ministerio y abogados que armaban las actas, porque estábamos divididos en mesas de trabajo. En todas las mesas había un abogado haciendo acta de lo que decíamos.

EF: –Había gente que nunca había aparecido, como el subsecretario de Planeamiento e Innovación Educativa, Diego Meiriño.

CB: –Y abogados que no conocían nada del sector educativo. Recuerdo que había un muchacho en mi grupo que era mexicano. Él tomaba nota y yo en un momento le pregunto: “¿Y cómo son los profesorados en México?”. Él me contesta: “Ni idea”.

GO: –Había como mucho interés en esas actas, y en lo que

se ponía, y lo que se dejaba de poner. De hecho, hacia el final de la reunión una funcionaria sacó el tema de la universidad y ahí se armó una discusión en la que claramente se planteó desde los profesorados que no era un debate para el momento. Bueno, el 22 de noviembre nos dimos cuenta por qué lo habían sacado.

RP: –A partir del 22 ustedes entran a funcionar como colectivo que trata de interpelar la política pública. Digo “trata” porque la ley finalmente salió, pero salió una ley distinta de la original. De ese proceso de lucha, de resistencia, ¿qué aprendizajes se llevan, aparte de la consolidación de los distintos sectores, de estudiantes y de rectores?

GO: –Hablo desde lo personal y creo que a las compañeras les pasó lo mismo porque además se generó una red de mucho afecto entre nosotras, inclusive han nacido amistades. Creo que hemos aprendido a tener una lectura política que no teníamos, una capacidad para diagnosticar acciones que no teníamos, una capacidad para pensar acciones que trataran de aunar a toda la comunidad, aun las disidencias partidarias. Esta cosa de “pensemos con qué palabras salimos a defender las instituciones”; “no digamos tanto ‘no’, sino digamos ‘en defensa de’”. Fue un posicionamiento político activo fuera de las aulas y fuera de la escuela. Se sabía teóricamente esto, pero de pronto nos encontramos como actores políticos muy importantes, porque además, para las comunidades, que los rectorados de las instituciones, las cabezas de las instituciones, sean las que están justamente en la defensa, simbólicamente es muy fuerte. El CESGE se convirtió en un lugar necesario para todos los estamentos, era (y es) un colectivo sobre el que se apoyaron, sobre el que se sigue reclamando. Sobre todo después del año pasado, con todas las cosas que sucedieron, nos reclamaban: “Sigan estando”, “¿Van a seguir peleando?”, “¿Va a seguir igual?”. Porque el CESGE tuvo un lugar protagonista por el simple hecho de ser rectorados. Algo inédito, creo, que todas las autoridades de las instituciones, en forma conjunta, se unieran de esta manera. Así que fue un aprendizaje impresionante.

CB: –El aprendizaje fue que descubrimos la potencia que teníamos y que adquirimos cuando luchábamos todos juntos. Si bien nosotros como CESGE, como rectores, llevamos la lucha adelante, me parece que también tuvo que ver con representar a las comunidades y no éramos personas aisladas, sino que éramos un colectivo y representantes de las instituciones. No lo éramos solamente para gestionar hacia el interior de las instituciones sino también hacia el exterior y para pelear por lo que creíamos justo y eran nuestros ideales.

RP: –Al interior de las comunidades, este aprendizaje político, ¿cómo se tradujo? Porque ustedes son conducción. Ustedes dicen: “Aprendimos un modo de lectura de la realidad y de intervención sobre la realidad distinto”. Nuevo, articulando con otros. Ustedes como conducción, al interior de las instituciones...

GO: –A través de los consejos directivos, nosotros somos representantes de nuestras instituciones. Entonces, las decisiones que se toman están avaladas por los consejos directivos. No somos los rectores en forma aislada, somos representantes de una institución que avala cada cuestión que planteábamos hacia el afuera de la institución, ya sea el ministerio o la Legislatura, que se transformó en un ámbito cotidiano para nosotros. Y cuando era necesario, además se hacían reuniones con todo el personal docente o con los alumnos. Se generó un mecanismo de comunicación permanente hacia el interior de una institución.

EF: –Se tejieron lazos distintos también en este sentido. Fue como que esta organización, que se hacía afuera, se hizo adentro. De pronto, se hacía una asamblea y allí estaban presentes estudiantes, docentes, y éramos todos por igual y nos escuchábamos y pensábamos acciones... Es decir, esto que pasaba afuera pasó adentro y se tejieron lazos muy valiosos, que al día de hoy están y existen. Siento que esta idea de desintegración lo único que hizo fue unirnos entre las instituciones y al interior de las instituciones.

RP: –Al interior de las instituciones también se generó una dinámica no esperada ni buscada pero que también sumó...

CB: –Totalmente. Y un gran apoyo y una gran confianza por parte de las comunidades hacia sus conducciones. El día que se votó la ley fue un día que no nos vamos a olvidar en nuestras vidas porque realmente fue de una tristeza infinita estar en el recinto, escuchar todo lo que escuchamos, ver que ganaba una ley con los votos del oficialismo, sin importar nada de lo que planteaban los otros bloques. Hubo bloques que dieron realmente una cátedra de pedagogía ese día. De hecho, habría sido interesante que tomaran apuntes los diputados del oficialismo porque de pedagogía entienden bastante poco. Nosotros estábamos adentro, éramos los únicos que pudimos entrar, con todo ese vallado, con toda esa violencia de tratarnos como si fuéramos delincuentes, como si nuestras comunidades fueran unos salvajes. Y estábamos permanentemente con los celulares comunicados con el afuera. Mensajes de los centros de estudiantes a cada uno de sus rectores, de los docentes: “¿Cómo vas?”, “¿Quién está hablando?”, “¿Se está votando?”. Era una confianza en que nosotros estábamos adentro defendiendo los 29 profesados y eso se sostuvo todo el año.

GO: –Una confianza y un cuidado te diría, porque también desde las comunidades lo que se escuchó todo el tiempo era una cuestión de cuidado, de respeto, de protección, “cuídense”. Esta cosa de mucho acompañamiento, como decía Ceci, de mucha confianza, de reconocimiento, y me parece que esto enriqueció los lazos de cada uno de nosotros con sus comunidades.

RP: –La ley se votó, con mayoría propia, porque no consiguieron el voto de ningún otro que no fuera del Pro. ¿Qué queda de acá en más?

CB: –Lo que queda es la certeza de que tenemos que seguir luchando juntos, que este es el camino, que más allá de que se haya votado la ley, lo que pasó no es tiempo perdido sino que aprendimos mucho, y que lo que se logró fue justamente por eso. La meta es seguir defendiendo lo que nosotros pensamos que es justo.

EF: –Nos quedó la idea de sentirnos partícipes activos de la mejora de la formación docente, pensar cómo podemos hacer para trabajar. Era algo que veníamos haciendo, pero ahora somos muy conscientes políticamente de lo que significa el desarrollo y el enriquecimiento de la formación docente y el trabajo sobre ciertas debilidades y la necesidad de incrementar las fortalezas. Hoy nos encontramos frente a un decreto, el decreto 92, que aparentemente, por el decir de Mariano Palamidessi (titular de la Unidad de Coordinación del Sistema de Formación Docente) y Gabriela Bruzzo (subsecretaria de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa), obedece a razones puramente administrativas: la división de las instituciones, que pasan a depender de entidades distintas. Una es la Unidad de Coordinación del Sistema de Formación Docente y la otra es la Dirección de Escuelas Normales y Artísticas. Nosotros nos preguntamos –con esta lectura que hemos aprendido, que no la teníamos antes y ahora sí– qué es lo que hay detrás de la omisión de la palabra “superior”, de la desintegración de la Dirección de Educación Superior. ¿Por qué dividir las instituciones de esta manera? Por un lado, las que forman para el nivel medio y superior, y por el otro, las que forman para el nivel inicial y primario. Seguramente hay que revisar el sistema, no es que funcionaba todo maravillosamente bien. Pero esto es un decreto que nace nuevamente a espaldas, aparece de golpe, de la misma manera. No nos siguen integrando, porque siguen teniendo este tipo de acciones de las que nos quedamos afuera y de las que desconfiamos. Lo que pasó generó una enorme desconfianza.

RP: –¿No se habían comprometido en hacer alguna modificación?

CB: –Se comprometieron a hacer una modificación en esto que decía Estela: desaparece la palabra “superior” y se anulan una serie de cuestiones que realmente nos ponen en un plano muy complejo y bastante deteriorado frente a lo que es la formación docente.

EF: –La unidad académica no menciona el nivel terciario, por ejemplo. Hablan de unidad académica inicial, primaria y media. Cuando lo planteamos nos dicen que fue una omisión, un error.

CB: –Hoy por hoy, no podemos creer en errores y omisiones ingenuas.

EF: –Menos que menos en cosas de esa magnitud, porque estamos hablando del futuro y de la incumbencia de nuestras instituciones. En las instituciones, tanto en los normales como en los institutos, el eje vertebrador es el terciario y, justamente, es el que no se nombra en el decreto. Es bastante sugestivo. Así que estamos en eso también, en cómo se sigue con esta cuestión.

RP: –El CESGE como actor político, ¿qué vínculo tuvo o tiene con las organizaciones gremiales?

EF: –Hemos tenido reuniones con los distintos gremios en una oportunidad a principios del año pasado. Me parece que estaban los 15.

CB: –O con la mayoría por lo menos.

EF: –Con la enorme mayoría. Hoy por hoy, tenemos vínculos con UTE y con ADEMYS, fundamentalmente; ADEF también participa. Nos han acompañado mucho en la Legislatura, en las distintas marchas.

CB: –Nos han acompañado también en los eventos cuando, de alguna manera, desde los gremios se declara el cese de actividades para que los docentes puedan ir a las marchas y a las diferentes cuestiones.

EF: –Nos han ayudado con la logística para los actos que organizamos, porque no tenemos esa estructura. Pero siempre tratamos de mantenernos muy cuidadosos de ser un organismo independiente, que no esté ligado a ningún gremio ni a ningún partido político, porque cada uno tiene su agremiación o ideología política independiente. El CESGE es un organismo pensado como 21 instituciones que trabajan independientemente de las simpatías personales del rector o la rectora que estén en ese momento.

RP: –Con todo este movimiento del año pasado, propaganda y contrapropaganda, ¿cómo fue la inscripción en las instituciones este año?

GO: –Muy buena. Se mantuvieron las matrículas que venían o incluso aumentaron en muchos casos. La realidad es que no descendieron. Por supuesto, sí hubo muchas consultas el año pasado de los ingresantes o de los postulantes para saber qué pasaba, si las instituciones iban a seguir abiertas, si se les iba a respetar su cursada; pero la realidad es que, por suerte, no mermaron.

EF: –En algunas instituciones aumentó notoriamente.

CB: –Yo tengo un 20 por ciento más que el año pasado y en muchas pasó lo mismo.

GO: –La mayoría de los ingresantes también conoce la realidad y acompañan las luchas que llevamos adelante. La verdad es que la inscripción fue muy buena.

EF: –En un instituto les preguntaron a los ingresantes por qué se anotaban, si sabían sobre la situación de UNICABA. Respondieron que, justamente, eso fue algo que los movilizó para entrar. Esta unión de docentes y estudiantes les generó un conocimiento de las instituciones que antes no tenían.

RP: –Es un efecto no buscado por el ministerio.

EF: –Exacto. Generalmente, lo que se ve es que los ingresantes son de los que más participan en las acciones que se hacen. En las asambleas y en las marchas se ven muchos estudiantes.

CB: –Otro efecto que seguramente el ministerio no buscaba es que apareció una necesidad, por parte del alumnado, de recibirse en su institución. Tuvimos muchos más residentes en todos

los profesorados y lo que te venían a decir era: “Yo me quiero recibir acá, no quiero ir a la UNICABA”. Al revés de lo que opina la ministra, que el título universitario da tanto prestigio y seduce tanto, nuestros alumnos nos dicen: “Yo quiero salir con un título de acá”. Eso se vio en todos los profesorados.

GO: –Me parece que también algo que el ministerio no esperaba era que las comunidades mostraran cuán orgullosas están y cuánto amor tienen a su propia institución, más allá de la defensa de los 29.

RP: –Una cuestión de pertenencia institucional.

GO: –Una cuestión de pertenencia, de identidad, de amor y de reconocimiento a la institución, que no esperaban. Por eso, cuando a principio de este año tuvimos una reunión y una de las autoridades dijo: “Bueno, este año vamos a dejar de lado lo que pasó el año pasado y vamos a empezar a trabajar en serio”, nosotras salimos ahí muy fuertemente (no hizo falta ni que nos miráramos), todas sentimos lo mismo. Salimos a decir: “No, momento, el año pasado lo que pasó es que duplicamos los frentes; en ningún momento se dejó el trabajo vinculado a la formación docente y a la profundización de lo que veníamos haciendo. Sino que, además, se nos sumó el trabajo de defensa de las institucio-

“Para las comunidades, que los rectorados de las instituciones, las cabezas de las instituciones, sean las que están justamente en la defensa, simbólicamente es muy fuerte”.

nes, que nunca pensamos que tuviéramos que llevar adelante. De ninguna manera dejamos nunca de trabajar por la formación docente y por la profundización de este trabajo”.

EF: –Y no se tomaron las instituciones.

CB: –Que no fue menor y que ahí tuvimos mucho que ver también el equipo de conducción en el trabajo cotidiano con los alumnos. Ellos entendieron perfectamente que la defensa de las instituciones se hace dando clase, trabajando y mostrando todo lo bueno que hacemos y también reflexionando acerca de todas las cosas que tenemos que mejorar. Exceptuando las 24 o 48 horas que tuvo la toma del Joaquín, no hubo instituciones tomadas. Esto tampoco se lo esperaba el ministerio. Creo que le resultamos una caja de sorpresas poco grata. Bueno, ellos nos sorprendieron también de una manera muy poco grata un año antes, así que estamos de sorpresa en sorpresa; pero la nuestra fue de mucho crecimiento y de mucho fortalecimiento.

RP: –¿Tuvieron diálogo con instituciones de otras provincias?

EF: –Sí, estuvimos con la querida y recordada Débora Kozak, rectora del Normal 1; ganamos una beca Fullbright en Los Ángeles, en la UCLA. Éramos 75 rectores de todo el país. Allí usamos el espacio también para analizar qué se trae en manos el gobierno nacional con respecto a la formación docente y qué ideas tiene, conocernos entre nosotros y generar redes y vínculos. Porque hay algo que los rectores del resto del país tienen en claro (y esto lo decían todos): “Si lo logran en Ciudad, lo van a lograr en todo el país”, con respecto a esta idea del desmantelamiento de los institutos.

RP: –¿Piensan que Ciudad es un lugar de experimentación?

GO: –Sí, absolutamente. Además, esto no se intentó hacer solo en Ciudad, esto también se intentó y se está haciendo en otros lugares, donde pudieron arrasar por ser comunidades más pequeñas, por tener menos profesorados, por tener menos posibilidades y visibilidad. Pero Ciudad es claramente una caja de resonancia y, por lo tanto, era muy claro que si se lograba acá lo demás era mucho más fácil.

RP: –Pensando a futuro, se supone que en un año electoral como este el gobierno va a tratar de reducir los niveles de conflictividad. De todas maneras, hay algo que este gobierno tiene, en lo educativo: más que a la comunidad escolar, les habla a los vecinos, al sentido común, etcétera. Claramente, ahí hace una opción. Entonces es más difícil saber con qué van a salir porque sus principales interlocutores no son los rectores y las comunidades educativas, como sí lo fueron, bien o mal, en casi todas las gestiones dentro de la historia de la Ciudad. ¿Qué creen que va a pasar este año?

EF: –¡Qué pregunta!

CB: –Acá lo contesto desde lo personal, pero creo que algunas de estas cuestiones también las hemos planteado desde el CESGE. Creo que sí, que este año van a bajar la conflictividad y nosotros estamos más que atentos al 2020. Elecciones mediante, si tenemos claro que, pasado el año electoral, si la gestión sigue siendo la misma y con mayoría en la Legislatura como pasa ahora, nosotros vamos a tener un 2020 en el que tendremos que estar más que atentos. Eso hace que el 2019 nos mantenga en el mismo estado de alerta porque no somos ingenuos.

GO: –No podemos confiar plenamente en el discurso oficial que nos dice “quédense tranquilos, no cambia nada, todo va a seguir funcionando, nada se va a cerrar”. Resulta muy extraño que un ministerio que, hasta hace poco, nos quiso cerrar explícitamente, hoy nos diga “confíen en nosotros”.

CB: –Hay un decreto que no nos deja tranquilos; hay un antecedente con la UNICABA, que, en definitiva, se votó y es ley (cómo la van a implementar y qué van a hacer tampoco lo sabemos). Por supuesto que desde el proyecto original del 2017 hubo un gran cambio, porque según ese primer proyecto, en el 2019 ya estaba abierta la UNICABA y nosotros cerrados; eso hasta hoy no sucedió. Pero no quiere decir que no nos puede suceder, con lo cual el trabajo tiene que seguir siendo cuidadoso y de análisis político, como decía Estela, e ir viendo el día a día. Lamentablemente, en educación se deberían poder armar proyectos a mediano y largo plazo porque es lo que corresponde. Con este tipo de gestión, independientemente de nuestro trabajo a mediano y largo plazo en las instituciones, tenemos que estar atentos a que las cosas te pueden cambiar de un día para otro y tenés que salir a reacomodarte en una situación por ahí impensada.

“Al revés de lo que opina la ministra, que el título universitario da tanto prestigio y seduce tanto, nuestros alumnos nos dicen: ‘Yo quiero salir con un título de acá’. Eso se vio en todos los profesorados”.



RP: –Por otro lado, en relación con la UNICABA, se supone que el ministerio debería ir armando las cuestiones legales y normativas pertinentes, y además pensar, por ejemplo, un Plan de Estudio. ¿Ustedes no han sido convocadas para pensar, aportar?

EF: –No, para nada...

GO: –Nosotros tenemos experiencia: algo hecho con tiempo y con el consenso de las comunidades, como es el Plan de Estudios actual, en el que durante mucho tiempo trabajamos en reuniones con toda la comunidad, con el ministerio. Este Plan de Estudios es producto de un trabajo colectivo. Yo quería agregar algo a lo que vos habías preguntado antes, un poco en relación con, bueno, ¿y ahora qué? en referencia a este gobierno que apunta por ahí a la mirada general y no tanto a la comunidad educativa. Me parece también que lo difícil de esto es que los resultados de los cambios en educación nunca son inmediatos y se ven después de 15, 20 años, y este es un gobierno que siempre apunta a la “gente común”, con frases armadas, marketineras. En el caso de la UNICABA, el ejemplo claro fue esta idea de que la universidad representa una mejora de la formación de los docentes. Lamentablemente, siguen por esa línea, con frases fáciles y campañas telefónicas o por internet, en las que apuntan a la respuesta rápida del común de la gente que por ahí no conoce los vericuetos de la educación y compra estos programas que parecen facilistas y modernos. Donde además nos tachan de antiguos, de ser conservadores, de quedarnos con lo mismo que enseñamos desde hace 20 años. La población realmente desconoce que estamos muy alejadas de esas posiciones, y que, en nuestras instituciones trabajamos desde otro lugar. Por eso me parece complicado, tramposo: la comunidad compra ese discurso del docente vago, que no se quiere perfeccionar, que no quiere la universidad, que solamente hace paros. Realmente hay un discurso que no ayuda a que nosotros podamos confiar.

CB: –Lo único que ellos no tomaron en cuenta, que no tiene directamente que ver con la formación docente y con la UNICABA, pero que sí salió la gente común a rechazar, fue el cierre de las nocturnas. Cuando la ministra sale a querer cerrar las secundarias nocturnas, ahí sí hay una reacción del común de la gente porque es más fácil de entender. Aunque uno no esté en educación, entiende claramente que a las escuelas nocturnas va el que trabaja todo el día y el que no tuvo la posibilidad de hacer el secundario en la adolescencia. Eso le costó políticamente mucho al gobierno, fue más claro. Para la gente es más difícil de entender por qué no queremos ser universitarios, parecemos unos caprichosos, en cambio lo de las escuelas nocturnas es claro para todo el mundo. Por eso nos cuesta muchas veces que la gente que no está en una institución comprenda qué nos pasa, porque además los medios de comunicación no nos han favorecido en absoluto. Hemos estado muy blindados para los medios,

aquellos que nos han entrevistado o que han trabajado con nosotros son medios pequeños, los medios grandes responden a esta política educativa o a esta política en general, entonces, ¿cómo se le explica a la gente lo que le pasa a un profesorado?

GO: –A nosotras nos ha pasado de estudiantes que nos digan: “¿Puede venir mi familia a que ustedes les expliquen? Porque ¿cómo le explico? Yo entiendo, pero ¿cómo le explico a mi papá o a mi mamá que eso que escuchan por la televisión está mal?”.

CB: –Nos ha pasado en cierres de actos de escuelas primarias que los papás se quedaran, porque cuando uno les explica que si se cierra el profesorado la escuela normal no existe más, ahí los padres entienden.

RP: –La escuela normal que trabaja con sus hijos, por ejemplo.

CB: –Exactamente, la escuela normal en la que ellos los anotan, muchas veces pensando que hacen la primaria, la media, o desde el jardín.

GO: –Es la escuela que ellos eligieron...

CB: –Es la escuela que ellos eligieron sabiendo que tiene todos los niveles, sabiendo que van a estar dentro de la misma institución y que hacen todo un recorrido escolar por lo menos de 12 años, donde se los conoce, donde muchas veces los chicos de quinto año piden que la maestra de primer grado les entregue el diploma. Eso también se pierde. Cuando uno lo explica así de claro, la gente lo entiende, pero bueno, la realidad es que se lo explicás a los papás de tu escuela, no se lo explicás a toda la ciudad de Buenos Aires.

EF: –Acá se suponía que se reemplaza por algo de mejor nivel, en realidad.

CB: –Esto no tiene que ver con educación, pero es la misma política: la gente no sabe lo del decreto de fusión de los cinco hospitales. Yo muchas veces se lo planteo a gente, amigos, y se

me quedan mirando como diciendo: ¿cómo cinco hospitales en el Muñiz? Porque no está planteado en los medios, entonces cuando finalmente llegue a los medios ya tenés el edificio construido y los hospitales cerrados, eso es lo grave en todo esto. Hay un avance con el mismo tipo de política, de recorte, de lo que ya sabemos.

GO: –Y lo que nos pasó a nosotros también y en esto mucho tuvo que ver Débora también, fue la necesidad de reunirnos con otros colectivos, de no trabajar solos. Porque esto remite a una política general, no es una cuestión aislada, los profesorados o las escuelas, o la nocturna, o los hospitales, en realidad remite a una política nacional que va en detrimento de las instituciones y de las necesidades de la gente. Entonces, me parece que una de las cuestiones que fue central para nosotros es también trabajar con otros colectivos y reconocer que en esto estamos todos. Esto nos está pasando a todos, desde distintas perspectivas y desde distintos lugares, pero tiene que ver con una política única.

CB: –Una política que vulnera derechos.

EF: –Claro. En estos momentos estamos trabajando mucho con la Universidad de Buenos Aires, como un nuevo paso, tenemos proyectadas acciones de articulación con ella en particular, y suponemos también que con otras. Concebimos la educación superior como una entidad que puede enriquecerse mutuamente.

GO: –Y en esa línea es fundamental dejar en claro el reconocimiento de otros colectivos acerca de lo que está pasando, el reconocimiento por ejemplo de la Universidad de Buenos Aires y muchísimos actores vinculados a otros ámbitos educativos, que reconocieron nuestra lucha y que nos acompañaron desde el primer día. También tiene que ver con dejar en claro que el proyecto iba en detrimento de la formación académica y de la educación toda. No se trata de la quintita de uno o la quintita del otro, sino del reconocimiento profundo de que el proyecto que el gobierno está presentando va en detrimento de la educación.



Acerca de la formación docente en la Argentina

Parte II
**Algunos temas
que la atraviesan**
66 a 114

EN 2011 SE INCLUYÓ EL “TALLER ESI” EN LA FORMACIÓN GENERAL PARA DOCENTES DE INICIAL Y PRIMARIA EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Y EN 2016 PARA EL NIVEL SECUNDARIO. LA INDAGACIÓN SOBRE ESTA EXPERIENCIA NOS AYUDA A TRAZAR UN RECORRIDO: QUÉ SE HIZO HASTA AHORA, CÓMO IMPACTA ESTO EN FORMADORES Y ALUMNOS, QUÉ PROBLEMÁTICAS SE PLANTEAN Y QUÉ TEMAS QUEDAN AÚN PENDIENTES.

LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE. UN PROYECTO EN CONSTRUCCIÓN



por **GRACIELA MORGADE**. Doctora en Educación (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Docente, investigadora y militante en Géneros y Educación. Directora del proyecto “Formación docente, androcentrismo científico y educación sexual con enfoque de género” (UBACyT)

por **PAULA FAINSOD**. Doctora en Educación (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Directora del proyecto “Educación sexual integral. Dispositivos pedagógicos-curriculares innovadores con perspectiva de género y sexualidades en colegios secundarios universitarios” (PDE-UBA)



Presentación

En el año 2006, luego de largos debates, movilizaciones de diferente signo y, sobre todo, de un laborioso proceso de negociación entre los sectores legislativos y una manifiesta decisión política por parte del Ejecutivo nacional, se concreta la votación de la ley nacional 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI).

La ley 26.150 es un texto breve que marca algunas orientaciones centrales para la política educativa. Por una parte, instituye la educación sexual como un derecho y responsabilidad del Estado por garantizarla. Por otra parte, establece un abordaje de carácter integral que trasciende las visiones parcializadas clásicas en las miradas biomédicas o moralizantes hegemónicas y que incorpora las dimensiones histórico-culturales, psicológicas, éticas y afectivas de la sexualidad.

La normativa abarca a todas las escuelas del país y en todos los niveles y modalidades, y delegó en el Ministerio de Educación de la Nación las tareas vinculadas con su reglamentación. Siguiéron entonces los debates en la comisión de especialistas y luego en el Consejo Federal de Educación, en cuyo marco se acordaron en 2008 los lineamientos curriculares para todas las áreas y todos los niveles del sistema. A fines del mismo año se creó el Programa Nacional de ESI establecido por la ley.

Los materiales y acciones de la política pública fueron abriendo el camino en el sistema y la discusión se potenció con los debates alrededor de la Ley de Matrimonio Igualitario y la Ley de Identidad de Género, entre otras. Asimismo, si bien desde los documentos iniciales se establece la incorporación curricular de las temáticas vinculadas con las violencias de género, los casos de asesinatos de mujeres jóvenes de gran impacto social en 2015 llevaron la cuestión a una presencia que no había cobrado hasta entonces.

Es evidente que la ESI configura una experiencia en que la política institucional, las políticas públicas y los movimientos sociales entablan un diálogo, condensado en el articulado de una ley y un programa pero que, a partir de debates constantes, va cobrando contenido y densidad en su despliegue.

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) fue una de las primeras jurisdicciones en sancionar una ley de ESI (ley 2.110 del 2006) en sintonía con la nacional. En esa reglamentación se instituye, al igual que en la de mayor rango, el enfoque integral y la obligatoriedad de garantizar el derecho a la educación sexual desde el nivel inicial hasta la formación docente. En el campo de la formación docente en particular, y en continuidad con los lineamientos nacionales, en 2011 se generan aportes para el desarrollo curricular y se comienza a incluir en los Profesorados de Enseñanza Inicial y Primaria el “Taller ESI” en su campo de formación general, y desde 2016 comienzan a incluirse en la formación docente para el nivel secundario.

Si se considera que la ley es de 2006, el proceso parece lento y, en términos de amplitud y profundidad, es sabido que un taller específico resulta escaso como oportunidad formativa. Asimismo, dado que rige para los nuevos planes de estudio, aún habrá cohortes de estudiantes que terminan el profesorado sin esta formación. En la formación docente universitaria, la presencia de la formación en ESI es más escasa aún, ya que los cambios de planes de estudio son regulados por las propias comunidades y la “lucha por el currículum” es aún más dura.

Ahora bien, durante 2018 por lo menos dos procesos de tensión y lucha social contribuyeron a visibilizar la precariedad e insuficiencia de la formación docente en ESI, y también sus enormes desafíos.

Por una parte, las movilizaciones históricas y la “casi” sanción de la ley de legalización del aborto, que encontraron en las calles a miles de jóvenes –entre ellxs estudiantes de profesorado– y docentes de todas las generaciones. Y casi de manera inmediata al rechazo en el Senado, la notable proliferación de materiales audiovisuales, volantes y programas radiales y televisivos dirigidos con particular insistencia a distorsionar el sentido de la ley 26.150 de Educación Sexual Integral. Los afiches en la vía pública con la leyenda “Con mis hijos no te metas”, los volantes que denuncian una supuesta intención de la ESI de empujar a niñas y jóvenes a diferentes prácticas genitales, los videos que, a veces a partir del humor inclusive, alertan sobre una pretendida avanzada antieducación familiar, se presentan como parte de los recursos generados desde los sectores conservadores tendientes a presentar versiones parciales, falaces y engañosas acerca de los principios y los contenidos de la Educación Sexual Integral. A su vez, reemergen argumentaciones que sobre todo intentan distorsionar el concepto de “género” e impugnar de este modo el lugar de las escuelas en la ampliación y la garantía de derechos, en la lucha contra las violencias (el 80% del abuso infantil se perpetra dentro de la esfera doméstica) y en la búsqueda de una vida digna y disfrutable donde cada quien pueda desplegar sus deseos en un marco de respeto y libre de discriminación.

El otro gran eje de amplificación de la ESI fueron los debates sobre la UNICABA. Frente a la incertidumbre respecto de su dependencia funcional (¿provincial o nacional?), uno de los argumentos planteados con insistencia en marchas, mesas y debates contra la creación de la UNICABA fue que el proyecto deja en peligro la formación en Educación Sexual Integral ya que no está garantizada en los profesorados del ámbito universitario nacional. Complementariamente, la UNICABA anticipa el uso de una serie de productos virtuales con contenidos “enlatados” –centralizados y uniformes– que dados los acontecimientos que se vienen mencionando auguran la reemergencia de la

perspectiva biomédica y/o moralizante que no se corresponde con la normativa vigente. Asimismo, los vectores neoliberales del emprendedurismo y la mercantilización de la educación se suman como parte del diagnóstico que, además de la tercerización y dar entrada a las ONGs que apartarían a lxs docentes de su lugar central en la ESI, poco o nada tienen que ver con una educación para la emancipación.

Cabe subrayar asimismo que es notable que el gobierno nacional, que se ha pronunciado “a favor” de la Educación Sexual Integral durante los debates de la IVE, haya desfinanciado en 2016 y 2017 el Programa Nacional de ESI. Y más contradictorio es que en 2018 haya colocado los esfuerzos en dimensiones muy parciales de la Educación Sexual Integral: la prevención del embarazo en la adolescencia y en la jornada anual “por la igualdad”, establecida en otra ley para que un día al año se trabaje sobre el tema de la violencia de género, mientras redujo el financiamiento del ex Consejo Nacional de la Mujer (hoy Instituto).

Es posible anticipar entonces una profundización de los debates y de las demandas a la formación docente en ESI, tanto en sus instancias iniciales como en la capacitación en servicio.

Presencias y ausencias de los cuerpos sexuados en la formación docente

La ley de ESI se hace cargo de un importante caudal de antecedentes académicos. Algunos trabajos iniciales en los estudios de género en educación, “clásicos” ya del campo, fueron consistentes en mostrar la persistencia de significaciones patriarcales y heteronormativas tanto en el “currículum formal” prescripto por la administración educativa, como en el llamado “currículum oculto” constituido por las expectativas de rendimiento y comportamiento hacia mujeres y varones, así como en las omisiones sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o laboral de lxs sujetos sociales: el llamado “currículum omitido” o “nulo”. Estos rasgos de la ausencia/presencia de los cuerpos sexuados en el currículum escolar resultan comunes a todos los niveles de la educación.

El análisis de contenido del currículum-documento de la formación docente permite anticipar que la ESI, con el enfoque que la ley y los documentos establecen, es decir desde la perspectiva de género y derechos humanos, se está incorporando de una manera sumativa, propia de una fase muy inicial en el cambio curricular. Porque si entendemos la formación docente como un campo com-

El taller de ESI forma parte del Ciclo de Formación General de la carrera, se cursa una vez por semana con una duración cuatrimestral con tres horas cátedra (tres horas reloj). Lxs docentes comparten que la materia requiere mayor tiempo para su despliegue y que en ocasiones esto se vuelve un obstáculo. Esta percepción, en ocasiones, es también compartida por lxs estudiantes que cursan el espacio, según las palabras de lxs entrevistadxs.

plejo que incluye la propia experiencia biográfica, la formación de grado o inicial en el profesorado, las experiencias posteriores de desarrollo profesional y también las experiencias de trabajo adquiridas a lo largo de la trayectoria laboral, la perspectiva de la ESI abre interrogantes y cuestionamientos abarcativos de esa complejidad que requieren recorrerse/profundizarse a fin de efectivizarla.

a) La experiencia. El trabajo docente, sobre todo en el nivel primario, fue definido políticamente como una tarea “apropiada para mujeres”. Un trabajo femenino de mujeres sin cuerpo y sin sexualidad que, como otros, por décadas estuvo precarizado económica y materialmente y caracterizado por la subordinación intelectual y organizacional: participar en cargos de conducción en la estructura y en los sindicatos docentes representaría una sobrecarga adicional para las mujeres.

Las investigaciones muestran que, en algunos sectores, entre algunas docentes, persisten de manera contradictoria algunos nudos vinculados con el mandato “moralizador” y los sentidos hegemónicos de género y clase propios de los inicios del sistema educativo, la invisibilidad de la propia condición de género en relación a su propio cuerpo sexuado y en la relación con la autoridad. A pesar de los fuertes cambios que la docencia viene protagonizando, con frecuencia afloran prácticas y argumentaciones que insisten en la figura de la “segunda madre” disciplinadora, o la “señorita maestra” que reprime su propia condición sexuada como forma modélica de una educación represiva.

b) Los profesorados. Por otra parte, la organización institucional de la formación también conserva rasgos analizables desde la perspectiva de la ESI. En términos de políticas curriculares, las Escuelas Normales tendieron a ser consideradas como “subsistema”, dado que su función específica requiere una compatibilización de proyectos formativos. El caso de los Institutos y de las Universidades es diferente ya que estas instituciones estuvieron más caracterizadas por la dinámica de la autonomía de la educación superior, y se vincularon contradictoriamente con las normativas ministeriales e inclusive legislativas. Las Escuelas Normales e Institutos Superiores están plenamente alcanzados por la ley 26.150; en el caso de las universidades inclusive aún está en discusión cómo se compatibiliza la determinación de una ley nacional con los planes de estudio que se elaboran y se votan en las instancias de gobierno universitario. Aun con estas diferencias, es notable la escasa presencia, en todas las clases institucionales, de los desarrollos de los estudios de géneros, estudios de la disidencia sexual y en particular de la crítica epistemológica que estos movimientos vienen desarrollando.

c) La socialización profesional y la formación en el trabajo en la escuela. Uno de los aspectos vinculados con este eje es el que refiere al tratamiento específico que toma la sexualidad en la enseñanza. Una de las tradiciones de mayor presencia para su abordaje es el modelo denominado “biologista”. Desde esta perspectiva, se considera que se abordan las cuestiones de la sexualidad si

se estudia la anatomía y la fisiología de la reproducción desgajada de las emociones o de las relaciones sociales que dan sentido al uso del cuerpo “biológico”. La “naturalización” omite que en toda forma de clasificación de “lo natural” están subyaciendo categorías sociales de significación y, en consecuencia, lleva también a clasificar entre “naturales” o “normales” y, por ende, “anormales” a las configuraciones corporales “trans” o “intersex” y a todas las formas de deseo no funcionales a la reproducción de la especie; se trata de las personas LGBTTTIA, o sea lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transexuales, transgéneros, intersexuales o asexuales. Este modelo suele complementarse con una perspectiva “médica” que organiza el estudio del cuerpo biológico bajo un enfoque centrado en la prevención. Cuando se habla de la prevención, se mira y se piensa la sexualidad desde una visión patologizante: la sexualidad como situación de riesgo, o de enfermedad. Este paradigma “biomédico” es hegemónico; por ello, la materia por excelencia para tramitar la “educación sexual” ha sido tradicionalmente “Biología” y “Educación para la Salud”. El “currículo omitido” de los géneros y las sexualidades ha sido históricamente el silencio sobre cuestiones vinculadas con el placer, la violencia, la trata, o la precarización de las condiciones materiales de vida. De este modo, en la socialización profesional insisten sesgos patriarcales y heteronormativos que marcan subjetiva y materialmente a quienes transitan por las instituciones.



Espacios específicos de formación en Educación Sexual Integral

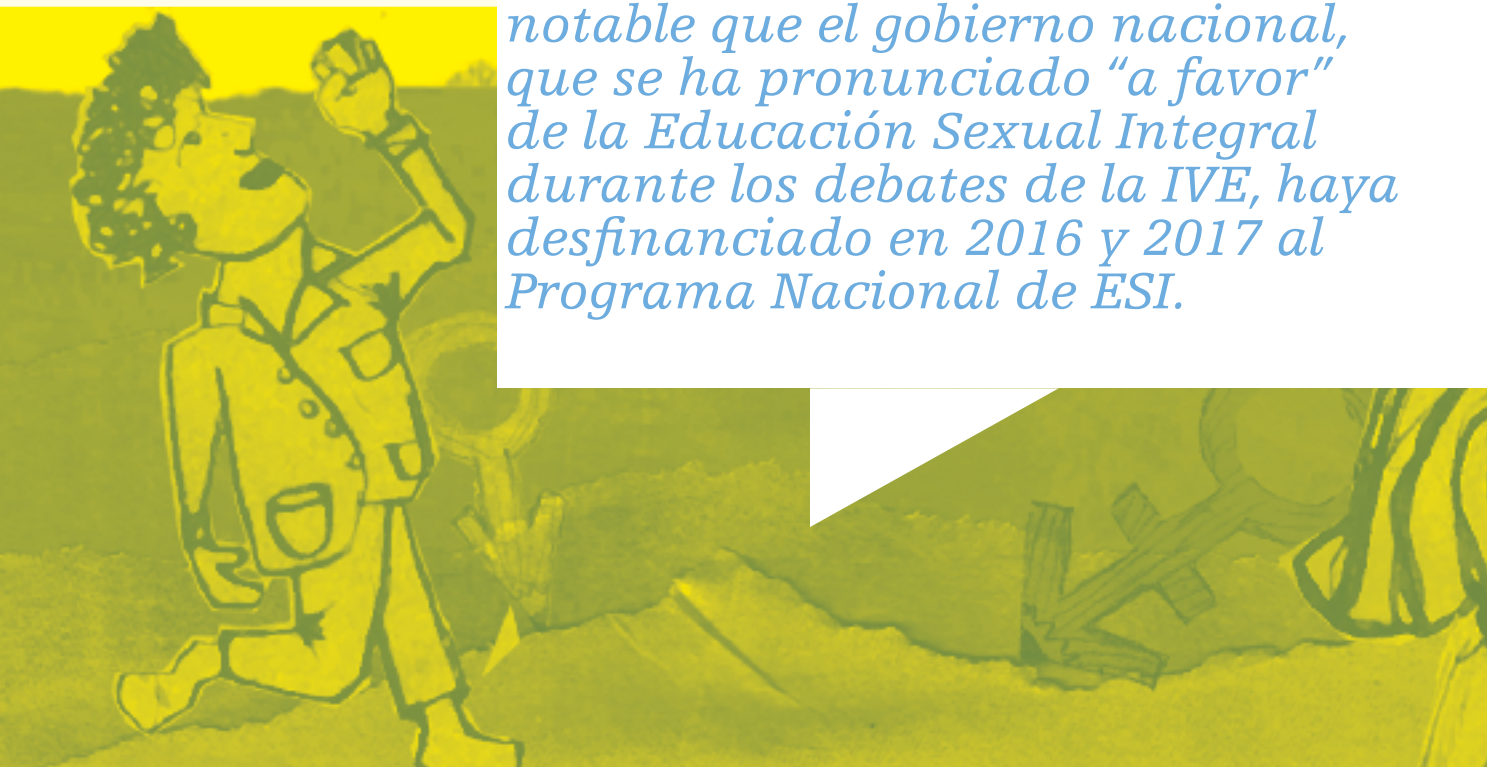
Como parte un proyecto de investigación referido a la formación docente en ESI que venimos desplegando desde el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, desarrollamos una serie de entrevistas a docentes y estudiantes de profesorado para los niveles inicial y primario de CABA que nos permiten sistematizar algunos rasgos de los talleres de ESI que se dictan en esas instituciones.

a) Un espacio multidisciplinario. Una de las particularidades del taller no sólo radica en que desde la propuesta integral conlleva un abordaje interdisciplinario, sino que también, y vinculado a lo anterior, quienes lo dictan pueden provenir de diferentes carreras. En algunos casos se menciona la militancia en espacios del feminismo y el contacto con organizaciones como un fuerte motor en el trabajo en esta área, también en otros casos la participación o contacto con organizaciones ligadas a diversidades sexuales, derechos sexuales y reproductivos, así como también la participación en espacios-equipos de investigación con inscripción institucional en universidades como elementos que se conjugan en el arribo a este campo de problemas. De algún modo, en la mayoría de los casos se expresa un fuerte compromiso con la educación sexual, entendiéndola como una política que hace efectivo un derecho.

b) Un espacio de ruptura. Como una insistencia generalizada se presenta una intencionalidad otorgada al espacio ligada a la promoción de rupturas en lxs estudiantes. En general, el modo de entender esta ruptura es la de ejercer una distancia con el sentido común. En consecuencia, el taller de ESI se propone como un ámbito relevante para reconocer, desarticular y rearticular los sentidos que lxs estudiantes portan sobre las sexualidades, la educación sexual, las identidades sexo-genéricas, las infancias, el papel de las instituciones educativas, los procesos y prácticas sociales que en ellas tienen lugar.

A su vez, el modo de entender esta ruptura o hacia dónde ella se dirige presenta matices. Para algunxs la ruptura se propondría desde el Taller en tanto posibilidad de repensarse como sujeto social e histórico, en palabras de una de las entrevistadas, “producir una un cuestionamiento, un replanteo y una crítica, o autocrítica de la realidad y de la propia sexualidad, y de los vínculos”. La posibilidad de repensarse como sujeto social y político en algunos casos se especifica más en relación con la reflexión en torno a la docencia, en otros casos con los contenidos escolares y en otros, con la pedagogía y las formas de la enseñanza. La potencia transformadora del taller ESI se presenta como una preocupación en casi todas las entrevistas. Si bien se instituye en la CABA a partir del 2009, su presencia en los institutos de formación docente fue progresiva. Por otro lado, se trata de un

Cabe subrayar asimismo que es notable que el gobierno nacional, que se ha pronunciado “a favor” de la Educación Sexual Integral durante los debates de la IVE, haya desfinanciado en 2016 y 2017 al Programa Nacional de ESI.



Tal como se explicita en algunas entrevistas, los contenidos de la ESI generan –en variadas ocasiones– la posibilidad de hablar temáticas que no se habían hablado antes, de nombrar situaciones innombradas en los espacios escolares o en otras circunstancias de la vida cotidiana. Es decir, el contenido de la ESI se presenta como disruptivo en relación a lo que tradicionalmente aloja la escuela.

espacio interdisciplinario que para su construcción o consolidación requiere de una estrategia político-pedagógica-institucional que propicie y oriente un proceso que favorezca la discusión y producción de un corpus acerca de este campo. Como uno de los obstáculos para concretar los objetivos del espacio de Taller, todos quienes fueron entrevistadxs coinciden también en la duración de la cursada. El taller de ESI forma parte del Ciclo de Formación General de la carrera, se cursa una vez por semana con una duración cuatrimestral con tres horas cátedra (tres horas reloj). Lxs docentes comparten que la materia requiere mayor tiempo para su despliegue y que en ocasiones esto se vuelve un obstáculo. Esta percepción, en ocasiones, es también compartida por lxs estudiantes que cursan el espacio, según las palabras de las entrevistadas.

c) La imposibilidad de neutralidad en los contenidos. En la mayoría de las entrevistas se menciona la documentación oficial como un insumo para el armado de la propuesta curricular, así como también como un recurso con el cual se trabaja junto a lxs estudiantes. Sin embargo, al momento de caracterizar la selección de contenidos abordada en el taller, hay quienes se apegan más fuertemente a los puntos planteados por el diseño y hay quienes contemplándolo reorganizan su propuesta con otros énfasis. En todos los casos los contenidos se agrupan en grandes ejes que se recorren a lo largo de la cursada. Así, por ejemplo, hay quienes organizan sus contenidos en ejes tales como construcción social de la sexualidad/identidad, derechos y marco normativo y como un último eje aspectos referidos al abordaje de la educación sexual. Estos ejes adquieren diferentes secuencialidades y a la vez, en algunos casos, se apegan más vis a vis a la letra de la ley de Educación Sexual Integral y sus lineamientos. En otros casos se presentan ejes vinculados a aquellos instrumentos, pero enfatizando las miradas/perspectivas en torno a las diversidades, el feminismo y la perspectiva de género. También hay quienes recorren estos ejes

El análisis de contenido del currículum-documento de la formación docente permite anticipar que la ESI, con el enfoque que la ley y los documentos establecen, es decir desde la perspectiva de género y derechos humanos, se está incorporando de una manera sumativa, propia de una fase muy inicial en el cambio curricular.

pero desde una propuesta más abierta a temáticas e intereses que surjan en el grupo. Para otrxs docentes los contenidos se organizan en torno a las normativas vigentes vinculadas a la Educación Sexual Integral y a partir de ellas se abordan temáticas específicas que parecieran ligar más la sexualidad a la salud sexual o como peligrosidad. En esta línea, estas propuestas se orientan a trabajar temáticas tales como violencia, VIH-sida, entre otras.

También ligadas a las reflexiones sobre los contenidos abordados en el taller, se mencionan algunas tensiones, algunos silenciamientos. La mayoría de lxs entrevistadxs observa en el contenido mismo de la ESI algo disruptivo, un contenido que interpela, que moviliza. Tal como se explicita en algunas entrevistas, los contenidos de la ESI generan –en variadas ocasiones– la posibilidad de hablar temáticas que no se habían hablado antes, de nombrar situaciones innombradas en los espacios escolares o en otras circunstancias de la vida cotidiana. Es decir, el contenido de la ESI se presenta como disruptivo en relación a lo que tradicionalmente aloja la escuela. Según algunxs entrevistadxs, esta característica de los contenidos conlleva ciertos obstáculos, resistencias y movilizaciones en lxs estudiantes que encuentran diferentes resoluciones en lxs docentes. Este suele ser un aspecto de la enseñanza que se resalta como un elemento diferenciador respecto de la enseñanza de otras materias, la implicación personal.

Pareciera que la movilización, las implicaciones que conllevan los contenidos abordados en el taller de la ESI, exceden a ciertos contenidos y conllevan a un replanteo personal, social y pedagógico. Así, se entiende por qué este espacio curricular se define como taller, se trata de un espacio en el cual el cuerpo a cuerpo, los intercambios, el encuentro entre diversas voces y experiencias resultan necesarios como elementos pedagógicos que potencien una educación sexual consonante con el espíritu y objetivos de la ley. Surge así entonces nuevamente el desafío de la transversalización. Se trata sólo de ver qué nuevos contenidos se incluyen en el libro de temas o de repensar los contenidos desde su forma, qué implicación se produce así para la formación docente. A lo largo de las entrevistas se exponen diferentes obstáculos que hacen a las fronteras-clasificaciones disciplinares, a las condiciones institucionales, a las laborales, a las formas en que está organizada la cursada; todas ellas arrojan elementos a fin de ir construyendo algunas pistas en relación al cómo de la enseñanza de la ESI en la formación docente.

d) Pedagogías en tensión. La propuesta de contenidos para el taller de ESI enlazada a la modalidad para su abordaje expone diferentes formas de trabajo/abordaje por parte de lxs docentes entrevistadxs. Ligado en ocasiones a los sentidos otorgados a este espacio de formación, así como también a sus procedencias académicas, se perfilan también tres tendencias/énfasis en los modos de abordar la ESI:

1) Psicológica: por un lado hay quienes, en la búsqueda por desafiar los prejuicios, priorizan un modo de trabajo en el cual prevalecen actividades en las cuales se prioriza el debate, el encuentro de perspectivas con un objetivo dirigido a la transformación de las visiones en torno a las sexualidades, a las infancias, entre otros. Se propone un espacio tendiente a un cambio subjetivo, en el cual se reflexione fundamentalmente sobre la propia experiencia social y de los episodios que irrumpen en la cotidianidad de la escuela. En esta tendencia, aunque requiere seguir investigándose, se presenta una suerte de paradoja. Por una parte, en ella se ofrece una serie de actividades abiertas, más laxas que en las otras tendencias, en las cuales los contenidos a abordar se van estableciendo de acuerdo a los intereses y necesidades del grupo. Prevalece la lectura de materiales literarios, cinematográficos, audiovisuales. Sin embargo, y paradójicamente, en esta modalidad, en la cual se ubican generalmente docentes provenientes del campo de la psicología, se presenta cierta tendencia que busca un cambio de posicionamiento subjetivo que encuentra sus límites en una propuesta que, aunque más laxa en su forma, termina forzando la bajada de línea de un deber ser en torno a la sexualidad.

2) Pedagógica-técnica: otra de las tendencias encontradas se encuentra en una que podríamos llamar técnico-didáctica. En ella se priorizan actividades que permitan a los/las estudiantes apropiarse de herramientas para el desarrollo de la ESI en las escuelas. En algunos casos se trata de brindar herramientas para su abordaje áulico y en otra para el abordaje personal-grupal o institucional de temáticas vinculadas a las sexualidades, a la salud sexual y a la vulneración de derechos. Se trata de propuestas más estructuradas, en las cuales ya hay una serie de guías de trabajo estipuladas, temáticas delimitadas. A través de las actividades se ofrecen recursos didácticos, los materiales producidos por el PNESI y otras instituciones/organizaciones, recursos normativos e institucionales.

3) Pedagógica-crítica: como parte de estas tendencias, también se encuentra una de corte más pedagógico. Es decir, en ella el abordaje se dirige a la reflexión en torno a la pedagogía de la ESI, al lugar de los/las instituciones, al lugar de lxs docentes, de lxs estudiantes, las familias, otras instituciones. Si bien recorriendo en ocasiones los mismos ejes que quienes se ubican en el énfasis anterior y hasta utilizando en ocasiones los mismos materiales, las actividades se dirigen a identificar la producción social de las sexualidades y cómo en estos procesos se condensan diferentes dimensiones que se particularizan en las escuelas. Aquí se evidencia cómo la forma hace al contenido. Es decir, desde el trabajo a veces de los mismos contenidos –en palabras de lxs entrevistadxs–, con los mismos materiales se produce una serie de propuestas tendientes hacia otro lugar: la producción de una

perspectiva. En estos casos, insisten fuertemente los aportes de los movimientos sociales, los feminismos, la perspectiva de género. Las propuestas en las que insiste esta tendencia se vinculan a docentes provenientes de la formación en ciencias de la educación, antropología, historia. Algunas de ellas con experiencia de militancia en este campo.

Desde las expresiones de algunxs docentes, sobre todo quienes se ubican en la tendencia pedagógica, se presenta cierta preocupación cercana a los desafíos de la pedagogía feminista. La pregunta por el lugar que tienen las experiencias, las voces de lxs estudiantes, no se dirige sólo hacia la necesidad de que todos participen sino a que las voces tengan lugar en las aulas. Desde esta vertiente, el lugar que se les quiere brindar a las experiencias no se centra en poder advertir los prejuicios y modificarlos, sino que se intenta potenciar una perspectiva crítica que cuestione las condiciones de producción de los sentidos, de las propias experiencias, de las experiencias de todxs. De allí, la preocupación por que las voces de lxs alumnxs tengan lugar no se dirige solo a escuchar lo que piensan y sienten, sino que se trata de generar un espacio pedagógico en el cual las voces, las propias voces también, tengan lugar para repensarse.

El espacio de taller, en sí mismo, está planteado desde el diseño curricular como una modalidad de cursada que, además dar la posibilidad de la promoción directa, implica una metodología de trabajo particular. Ahora bien, esta modalidad es resignificada por cada unx de lxs docentes que dictan ESI. Resultan significativas algunas reflexiones en torno a lo vivencial en los talleres. En varias entrevistas se insiste en la finalidad de tornar el taller una experiencia “vivencial” (en palabra de lxs entrevistadxs). Entendiendo lo vivencial de diferentes maneras. Hay una búsqueda por interpelar, por convocar y así se recurre a diferentes y variadas estrategias que en ocasiones se presentan en unx mismx docente. De este modo, algunas entrevistas remarcan la necesidad de hacer presente la corporalidad en el aula a través de dramatizaciones, juegos, movimientos. Estrategia en la cual encuentran ciertas resistencias de lxs estudiantes por las ausencias de estas metodologías de trabajo en el espacio de formación y en la educación en general.

En otras ocasiones, la búsqueda por lo vivencial refiere a generar actividades a través de las cuales se pueda reflexionar respecto de diferentes aspectos de la propia experiencia: el análisis de videos, artefactos culturales, artículos periodísticos. También estas estrategias en ocasiones se combinan para algunxs con instancias más analíticas y/o expositivas en las cuales se busca la aproximación a categorías conceptuales, debates, perspectivas, documentos que colaboren en la producción de rupturas y que funcionen como cajas de herramientas para pensar la ESI en la escuela, lo pedagógico. En general se presenta en lxs docentes entrevistadxs una mirada crítica sobre la propia práctica, un replanteo de lo acontecido y una búsqueda constante en pos de una estrategia pedagógica más potente en términos de su interpelación y la generación de miradas reflexivas que puedan llegar a aquellos espacios inad-

vertidos en los cuales se cuela y refuerza la matriz hegemónica. En este punto y refiriendo a las estrategias, contenidos y sentido del taller, una de las cuestiones que motiva la reflexión de lxs docentes es cómo interpelar, cómo promover la participación. Desafiando en ocasiones el dispositivo pedagógico, el posicionamiento docente.

A su vez, replanteando el modelo tradicional donde la docencia se erige como espacio de certeza y seguridad, también surge en algunas entrevistas la necesidad de brindar desde el Taller de ESI ciertos mojonos que permitan construir un marco contenedor que anime y estimule la entrada de esta perspectiva en las escuelas. Como parte del proceso que potencie la efectivización de la ESI, desde algunas entrevistas se señala la necesidad de un segundo taller ESI en el cual se pueda trabajar en torno a la inclusión y desarrollo curricular y en otras se plantea el desafío de la transversalización. Es decir, cómo generar instancias institucionales que potencien la inclusión de esta perspectiva en todo el proceso de formación, incluidas las prácticas profesionales.



La necesidad de profundizar y transversalizar

A lo largo del artículo se expusieron algunas tensiones que hoy conviven en torno a la formación docente en ESI o a la ESI en la formación docente. Queda claro que al igual que otras dimensiones y espacios curriculares de la formación docente –pero con la particularidad de la sensibilidad social que produce la educación sexual–, se trata de un campo en construcción pero también en disputa. Contar hoy con educación sexual en las escuelas, contar con ella en la formación docente, no nació de un repollo ni deviene como resultado de una historia natural, sino que resulta de años y años de lucha que no cesa. Entendemos al proyecto de la Educación Sexual Integral como un analizador que pone en cuestión, como ningún otro, la división académica de las ciencias, y a la propia noción de “formación” la resignifica y la potencia.

Los sesgos patriarcales y heteronormativos que persisten en la formación docente, la resistencia a la efectivización

de la ESI que gana terreno en las instituciones demandan el necesario despliegue de este espacio de formación. Como se evidencia en docentes y estudiantes de los profesorados, parecería que los talleres de ESI deberían quedar al margen de una forma clasificatoria fuerte entre “lo esperable como normal / lo condenable o desechable” y, al mismo tiempo, es sabido que en la formación docente es casi imposible escapar de la necesidad de tener “certezas situadas” como para poder habilitar una práctica docente mínimamente anclada en la escuela. También parecería que los talleres en ESI no deberían fijar una serie de “contenidos” porque la crítica epistemológica feminista y desde la perspectiva de la disidencia sexual de los saberes de referencia continúa, y, a la vez, ya hay lineamientos definidos que esperan su incorporación plena al currículum escolar. Por último, es propio de la perspectiva de géneros contener a la vez una dimensión descriptiva y una dimensión crítica y, al mismo tiempo, las pedagogías críticas han tematizado a la enseñanza como problema político, problema en el cual los contenidos y la experiencia forman un todo escindible solo en el análisis.

Lxs jóvenes piden a gritos Educación Sexual Integral y hoy asistimos a una suerte de “movimiento pedagógico” por la ESI que está dando respuestas que no se encuentran de manera cabal desde los ámbitos oficiales. Han surgido organizaciones de docentes y de estudiantes que difunden publicaciones, experiencias, encuentros y foros, que forman parte del movimiento pedagógico. Un movimiento que no solo demanda al gobierno nacional por el ajuste en educación, sino que también es un movimiento de “abajo para arriba” que incluye a los sindicatos docentes y a los medios de comunicación popular mientras se despliega un feminismo popular con base en las calles y en las organizaciones sociales.

Es evidente que en materia de formación docente y ESI queda mucho por recorrer, pero también que desde el camino andado mucho que aportar. Quedan claros los efectos que esta perspectiva, aun con sus tensiones y necesarias redefiniciones, ha potenciado y potencia en pos de una educación más justa y emancipadora. La formación docente en ESI o la ESI en la formación docente es un campo conquistado, a su vez hoy una demanda creciente en la lucha contra el patriarcado y por modalidades no jerárquicas de poder y liderazgo.

El taller ESI en la formación docente tiene un amplio sentido tal como está planteado. Se han mencionado aspectos que lo tornan desafiante pedagógicamente: la interdisciplinariedad, el lugar que encuentran allí las voces y las experiencias, la posibilidad de rupturas epistemológicas, teóricas y didácticas, la invitación a una búsqueda constante por una educación más democrática para todxs. Por ello, frente al escenario actual, se redobra la demanda por no perder ni un centímetro de lo conquistado en este terreno y la necesidad de su defensa, profundización y transversalización.





por **GLORIA E. EDELSTEIN**. Doctora en Educación UBA (2007) Licenciada y Profesora en Pedagogía FFyH/UNC (1968/69). Profesora Emérita UNC desde 2014. Profesora Titular Plenaria Cátedra Interdisciplinaria: "Práctica Docente y Residencia". Cargos en gestión: Departamento Educación y Decana en FFyH/UNC. Directora e integrante de Comisiones Académicas en Carreras de Posgrado y Doctorado en Educación UNC. Profesora en Seminarios Posgrado UNC y diversas universidades nacionales. Autora de libros y artículos revistas con referato; ponencias y conferencias



AL CONTRARIO DE LAS POSTULACIONES ESTANDARIZADAS QUE PROPICIAN UNA RELACIÓN LINEAL ENTRE FORMACIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA, ES NECESARIO DEFENDER UNA PROPUESTA MÁS RICA Y COMPLEJA, QUE APUESTA A LOS PROCESOS REFLEXIVOS ACERCA DEL PROPIO HACER Y A RETOMAR Y VALORIZAR LAS NUMEROSAS EXPERIENCIAS PREVIAS DESARROLLADAS POR DIVERSOS ACTORES E INSTITUCIONES.

PARA REPENSAR LAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: RECUPERAR, REAFIRMAR Y PROFUNDIZAR CONSTRUCCIONES COLECTIVAS DE SENTIDO QUE ASUMIERON EL RIESGO DE PENSAR LO IMPENSABLE

Una contextualización necesaria

Nuestro país se ha caracterizado por desconocer, en sucesivos gobiernos, avances muy importantes realizados en la formación de docentes (de ello dan cuenta numerosas investigaciones) simplemente por pasar a gobiernos de distinto signo político, dando lugar a retrocesos injustificados e irresponsables académica y científicamente. La historia es extensa en este sentido, respecto de proyectos que recuperan experiencias, resultados de investigación y aportes de destacados especialistas en el mundo, que marcaron hitos relevantes en la historia de formación de docentes en nuestro territorio, colocándonos en el primer plano de los debates pedagógicos internacionales.

En las décadas de los '80 y '90 del siglo pasado y transitando los primeros años de este siglo XXI, se postula en el marco de la globalización de propuestas educativas una idea que cobra enorme fuerza y se expande rápidamente en distintas latitudes. Se trata de subrayar el papel que juegan las prácticas (significadas como prácticas pre-profesionales) en los procesos de formación inicial para el desempeño en diferentes campos de actuación profesional. Esta postulación cobra especial vigor en los cambios que se plantean por ese entonces en el campo de la formación de docentes dado el contexto de reformas que caracterizan la época. Cabe destacar que la Argentina se suma prontamente a este movimiento, dando lugar (aunque interrumpidas por decisiones de políticas educativas nacionales) a destacadas experiencias en la materia.

En este sentido, por su proximidad en el tiempo, cabe enfatizar el salto cualitativo que implicó para los Institutos Formadores la creación del INFD (2006), la recuperación que desde el mismo se realizó de propuestas antecedentes y los múltiples y diversos programas y proyectos que acompañaron cambios en la formación de docentes inicial y continua en todo el país en los que el capítulo relativo a las prácticas tuvo significativa relevancia, con un importante caudal de experiencias no solo sistematizadas sino evaluadas democráticamente (todo ello, hasta el inicio del proceso de desintegración de los equipos del INFD en 2016).

Pese a estos avances, probablemente visibles y objetivables para los que siempre apostamos a una mayor cualificación y profesionalización genuina, no meramente retórica de la docencia y los procesos de formación para la misma, hoy estamos nuevamente corriendo el enorme riesgo de ignorar el caudal de saberes y conocimientos que como construcción colectiva se ha generado específicamente en esta temática en los Institutos de Formación Docente, algunos de ellos centenarios y emblemáticos en la historia de la educación argentina.

Notas a recuperar, reafirmar y profundizar para repensar y redireccionar las prácticas en procesos de formación docente

Cabe recordar que al construir un plan de formación se realizan elecciones susceptibles de preparar no solo para el futuro más probable sino también para el más deseable. Y estas elecciones no son solamente conceptuales sino también ideológicas y estratégicas. Fijar los propósitos de formación para una profesión y resolver diseños curriculares en consonancia con los mismos, conduce a enfrentar un campo de fuerzas y contradicciones y esto se expresa sin duda alguna en el campo de la práctica docente, y los diferentes espacios/ unidades curriculares del mismo que atraviesan el trayecto de la formación.

En la contextualización que realizo a modo de introducción procuro expresar que, en nuestro país, se produjeron importantísimos cambios en la formación docente inicial y como parte de ellos respecto del lugar que las prácticas debían ocupar, así como en lo relativo a las perspectivas para su abordaje teórico-metodológico. Giros que no tuvieron solo expresión en los discursos y documentos emanados de la esfera política oficial, sino también fruto de repercusiones y construcciones de sentido colectivas en las diferentes jurisdicciones, en diferentes ámbitos, instituciones y sujetos. Inéditos entusiasmos (particularmente por lo extendidos territorialmente) para pensar e imaginar caminos diferentes, para asumir los desafíos y riesgos de dislocar modelizaciones y estereotipos enraizados y reorientarlos en dirección a horizontes de transformación. Esta situación resulta propiciatoria para reponer el diálogo con desarrollos conceptuales que permitan profundizar los avances que sin duda hemos logrado respecto de la temática.

Las propuestas curriculares en este campo están diseñadas con el fin de posibilitar en el alumno/a una aproximación a su campo de intervención profesional y al conjunto de las tareas que le corresponderá asumir. Ello se traduce en el establecimiento de un particular trayecto de este campo en la trama curricular. Trayecto que reclama una necesaria revisión de registros y representaciones; sentidos y significados construidos en el recorrido por la escolarización acerca de la escuela, los procesos que en ella tienen lugar, sus efectos en los sujetos. Asimismo, y desde la misma clave de análisis, la aproximación al contexto social y cultural más amplio, en procura de indagar las diversas formas de expresión-manifestación de lo educativo en diferentes espacios sociales más allá de la escuela; el reconocimiento de distintas agencias y agentes y las opciones de intervención pedagógica en cada caso.

La formación disciplinar tiene como propósito que el docente se apropie de las gramáticas básicas de un campo del saber y se prepare en los aspectos conceptuales y metodológicos inherentes a su producción, en atención a los desarrollos más actuales. De esta manera podrá compartir luego con sus estudiantes las lógicas históricas de construcción del conocimiento (científico, técnico, artístico, filosófico) y no solo los resultados.

Los diseños curriculares vigentes integran, en esta clave, el campo de la práctica profesional docente como un transversal a toda la formación, en general desde primer año, formalizando experiencias anticipatorias que en diferentes territorios se venían gestando (colocándonos, de este modo, en paridad con las experiencias más avanzadas en el mundo en lo referido a formación inicial de docentes).

El campo de las prácticas compromete una doble intelección: la descripción, análisis e interpretación de la complejidad y multidimensionalidad que caracteriza las prácticas docentes y de la enseñanza y los contextos en que las mismas se inscriben; es decir, la orientada a la comprensión de las condiciones objetivas de producción y la que remite al sujeto de estas prácticas, la implicación de su subjetividad e identidad al incluirse desde una historia y una trayectoria singular, cuestión que reclama procesos de objetivación mediados desde una posición de reflexividad crítica permanente. El trayecto específico que se propone para este campo cierra con las residencias, concebidas como el período de profundización e integración del recorrido formativo, que intenta vehiculizar un nexo de mayor continuidad y profundidad con las prácticas profesionales. En una o dos unidades curriculares (según los niveles para los que se forme), necesita llegar precedida de microexperiencias que, desde diferentes figuras, ayudantías, adscripciones u otras, permitan anticipaciones a las complejas responsabilidades que implica para los estudiantes asumir las exigencias de este tramo.

La residencia como nota distintiva implica siempre una doble referencia para los sujetos que la realizan: “Institución Formadora” e “Instituciones de Residencia” en las que los estudiantes realizan la experiencia. Esta doble referencia se estructura en una serie de etapas cuya organización e implementación responde a la objetivación-materialización de un conjunto de demandas acordadas por los responsables de ambas instituciones y otras planteadas por los distintos sujetos involucrados. Supone un tiempo socio-institucional orientado a favorecer la incorporación de los estudiantes a escenarios profesionales reales para vivenciar la complejidad del trabajo docente y, en relación al mismo, recuperar los saberes y conocimientos incorporados a lo largo del trayecto formativo a la vez que favorecer su profundización e integración.

En suma, las prácticas y las residencias en la formación de docentes necesitan proponer potentes articulaciones entre forma y contenido; contemplar narrativas de experiencia y estudios de casos que se enriquecen cuando, junto a recursos, medios y materiales didácticos de uso frecuente, se incorporan diversos soportes y formatos accesibles desde las Tecnologías de la Información y la Comunicación Social. En esta perspectiva, el

interjuego teoría y práctica habilita la comprensión en cada circunstancia, en cada situación, en diferentes sujetos de las múltiples formas de manifestación de los gestos del oficio. Los docentes como agentes de transmisión y recreación de la cultura necesitan abordar los problemas de su tiempo. Ello requiere articulaciones múltiples y diversas, en un adentro y afuera escolar, en el trabajo en red con diferentes organizaciones sociales. Esto requiere, a su vez, proporcionar a los docentes en formación las herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan el acceso a los más diversos ámbitos de la cultura para desde allí elaborar diseños referenciales que propicien y vertebran el ejercicio de una transmisión responsable y comprometida.

Las propuestas de formación, y en particular las relativas a las prácticas y residencias, necesitan por tanto ser pensadas de cara a las nuevas realidades, en atención a contextos diversificados y desiguales, de profundización en las distancias sociales y culturales, con indudable impacto en las prácticas educativas. En relación a ello, la formación de los docentes no puede reducirse al aprendizaje de unos contenidos disciplinares para ser enseñados, a unos elementos culturales descontextualizados y a unos principios pedagógicos y didácticos que deben ser aprendidos para aplicarlos. La formación disciplinar tiene como propósito que el docente se apropie de las gramáticas básicas de un campo del saber y se prepare en los aspectos conceptuales y metodológicos inherentes a su producción, en atención a los desarrollos más actuales. De esta manera podrá compartir luego con sus estudiantes las lógicas históricas de construcción del conocimiento (científico, técnico, artístico, filosófico) y no solo los resultados. La formación en los aspectos pedagógicos se fundamentará en las propuestas de los profesores, en las dinámicas de reflexión de sus propias prácticas, en la discusión y crítica argumentada a partir de dar visibilidad a sus propuestas de intervención y en el desafío de construir nuevos conocimientos. La formación contextual permitirá al estudiante-maestro/profesor reconocer los ámbitos en los que se mueve y moverá como profesional y hallar significado a los hechos, fenómenos y procesos que allí encuentre. En el acercamiento a la realidad es clave plantear un abordaje que facilite dar cuenta de los fenómenos indagados, reconociendo singularidades y no adecuando los datos a categorías preconstruidas –como ocurre generalmente cuando se parte de observaciones excesivamente pautadas–. La doble perspectiva teórica y de lectura de contextos lo hará sensible al reconocimiento de lo cotidiano como fuente de saber y le exigirá recurrir a indagaciones genealógicas, a bucear la construcción histórico-social de diversas teorías para dar significado a los hechos.

Esto significa, por cierto, distanciarse de propuestas concebidas intramuros. Propuestas que muchas veces dejan al margen el sentido mismo de la idea de formación, por la naturalización de ciertas reglas de juego que producen efectos de rutinización, ritualización, más allá incluso de los propósitos planteados en algunos casos.

Los docentes como agentes de transmisión y recreación de la cultura necesitan abordar los problemas de su tiempo. Ello requiere articulaciones múltiples y diversas, en un adentro y afuera escolar, en el trabajo en red con diferentes organizaciones sociales.



Algunos desafíos sobre la base de imaginar otros horizontes

Dadas las notas delineadas acerca del campo de la práctica y su papel a lo largo del trayecto de la formación docente, se requiere procurar una pertinente, sistemática y continua articulación con los contenidos de los campos de la formación general y específica que debiera darse en doble vía, para evitar reincidir en la asignación de sentido aplicacionista al campo de la práctica. Asimismo, resulta clave sostener la interrelación permanente entre las diferentes unidades curriculares del propio campo de las prácticas y con las unidades curriculares que remiten a las problemáticas particulares de los niveles para los que se forma. Propósitos que constituyen aún importantes desafíos en muchas situaciones por su expresión en las prácticas cotidianas. El campo de la práctica, en este encuadre, requiere una construcción multidisciplinaria factible a partir de avanzar en términos de complementariedades creativas. Estos espacios no pueden bajo ningún concepto restringirse a organizar el trabajo en terreno, el trabajo en campo dissociado de teoría. En función de las problemáticas en las que se haga foco en cada caso, necesariamente se tendrán que retomar aportes de otras unidades

curriculares en perspectiva integrativa.

Esto supone un tiempo y espacio para esta construcción colaborativa y en complementariedad, en el que participen profesores responsables de diferentes unidades curriculares y en el que, en todo caso, le cabe asumir un papel central al docente a cargo del Campo de la Práctica Docente en cada año. La concreción de este propósito también es una tarea pendiente en muchos casos. En los procesos de formación de docentes históricamente se aludió a la ausencia o desvalorización de aspectos vinculados a las prácticas. En realidad, se podría sostener que esta afirmación constituye una falacia, en tanto las prácticas son constitutivas de la vida cotidiana en las instituciones formadoras. Lo que efectivamente se advierte como una vacancia es la apertura a espacios que habiliten procesos reflexivos que coloquen como objeto de indagación las propias prácticas de formación (otra pista para repensar el lugar y papel de las prácticas). Significaría dar visibilidad a las experiencias capitalizadas en el mismo recorrido formativo, a partir de colocarlas como objeto de reflexión en una doble lectura: a) desde el aprendizaje, apelando a procesos metacognitivos, a memorias de experiencia y relatos de formación, y b) en lo relativo a la enseñanza, desde narrati-





Este conjunto de postulaciones, no se nos escapa, demandaría para su concreción tomar distancia de toda pretensión de regulación estandarizada, de formación “por catálogos”, asociada a perfiles prefigurados que tipifiquen las culturas del trabajo y la formación para la docencia.

vas meta-analíticas. Narrativas que desafían a los formadores a transparentar, hacer explícitas las relaciones fundantes entre *acciones, decisiones y supuestos* nucleares de sus propuestas y las particulares formas de manifestación de las mismas en situaciones concretas. Probablemente, esto constituya un desafío central en términos de posibilitar la deconstrucción de modelos internalizados, lo que no es posible sin que medie respecto de los mismos una posición de reflexividad crítica; objetivación necesaria para dar lugar a la construcción de propuestas alternativas.

La inscripción contextual e institucional del conjunto de las actividades involucradas en el campo de la práctica docente adquiere especial importancia al plantear acciones en el marco de otros espacios sociales que educan, en la interacción con otras organizaciones que desarrollan propuestas educativas. En este marco, la tarea de la formación será la de resignificar el vínculo de los estudiantes con la comunidad, ampliando su visión y diseñando estrategias didácticas para incorporarlas en el espacio escolar. Se entiende que es necesaria una mirada pedagógica de sentido amplio, integrador en la inclusión de estos espacios de la comunidad que tienen potencialidad educativa, sin necesidad de forzarlos al “formato escolar”. En tal sentido, se requiere



adoptar una actitud de alerta orientada a evitar que instituciones sociales se terminen “pedagogizando” en su inclusión a un formato que no les es propio.

Cuando se incorporan instituciones que participan como co-formadoras son necesarios recaudos epistemológicos y ético-políticos. En este sentido, este campo conlleva una marca distintiva: la relación con otras instituciones pone en juego múltiples vínculos entre sujetos sociales con historias y trayectorias diferentes, cuya pertenencia los coloca en lugares que portan socialmente significados también diferentes. Ello implica el desarrollo de propuestas en contextos cuya conflictividad interroga la responsabilidad de los formadores respecto de los efectos de la experiencia, tanto en instituciones como en sujetos involucrados. Reclama una especial atención a la hora de concebir, estructurar, interactuar, evaluar y reajustar la intervención en cada instancia de los procesos de formación en procura de complementariedades creativas entre diferentes sujetos, sus saberes y conocimientos. Significada de este modo, la relación conlleva básicamente disposición para operar en variabilidad de situaciones, contextos, culturas. Desde allí, el envite de tramitar un trabajo colaborativo, con el desafío constante de reconocer y respetar la diversidad. Para ello se requiere poner en suspenso posiciones de asimetría, abrirse al diálogo, admitir una polifonía de voces, hacer posible desde espacios deliberativos, reflexivos y críticos el compartir y construir nuevos conocimientos acerca de las prácticas docentes y de la enseñanza. Conlleva abrir la mirada, la escucha, la lectura a otras visiones y versiones acerca de los hechos, situaciones y procesos indagados. Implica, además, incorporar a otros diversos, admitiendo los contrastes y el juego de espejos como alternativas irreemplazables de validación y objetivación de la propia posición como “sujeto objetivante”. Todo ello, en contraposición a una cultura del trabajo sustentada en el aislamiento.

Lo señalado plantea una particular perspectiva de construcción del lugar, como lugar social por parte de quienes actúan en el lugar de formadores en este campo. La mención al plural alude a que, junto al *profesor a cargo de la Unidad Curricular* del Campo de la Práctica Docente, en diferentes momentos, se integran *profesores de otras unidades curriculares*; a su vez, dada la doble inscripción institucional, a *directivos, maestros y profesores* de instituciones educativas y *educadores* en el caso de organizaciones sociales.

De ahí el requerimiento de metodologías muy distintas de aquellas que ponen en práctica los dispositivos científicos canónicos;

perspectiva multirreferencial donde la alteración, el conflicto, el juego de las contradicciones ocupen también posiciones centrales.

En este marco, entendemos que los dispositivos clínicos y las estrategias que les son consustanciales constituyen modos a priorizar en los procesos de formación. En ellos es posible conjuntar memorias de experiencia, saberes de la experiencia, desde relatos y escritos en los más diversos estilos discursivos que posibiliten aproximar a situaciones vividas, y no solo reconocer razones o intenciones, sino también advertir las consecuencias, los efectos de la propia actuación. Se trata de incursiones en las que el diálogo y la conversación –como vías de entrada y formatos de interacción propiciatorios de instancias de análisis– den lugar a la emergencia de nuevos textos, construcciones alternativas. Enfoque que, desde el punto de partida, requiere como condición fundamental facilitar la conformación de colectivos docentes genuinamente interesados y comprometidos en la tarea de construcción de conocimientos acerca de la enseñanza desde el propio lugar de enseñantes.

Este conjunto de postulaciones, no se nos escapa, demandaría para su concreción tomar distancia de toda pretensión de regulación estandarizada, de formación “por catálogos”, asociada a perfiles prefigurados que tipifiquen las culturas del trabajo y la formación para la docencia. Aproximarnos, en cambio, a una concepción ampliada de docencia, de profesionalidad y de formación con un compromiso más significativo con la realidad epocal, desde lo social, lo político y lo ético. Giro solo factible en el marco de políticas educativas que otorguen a la enseñanza y a la formación de docentes la centralidad que les cabe; políticas que fortalezcan el lugar social de los docentes en el campo educativo a partir de restituirles una posición pública autorizada. Siempre en educación es ineludible estar atentos a los cambios necesarios, y seguramente en el campo de la formación de docentes y específicamente respecto de las prácticas hay mucho para modificar y profundizar. Una posición responsable y fundada al pretender mejoras en los procesos de formación de docentes en nuestro país no puede por lo antedicho sino reconocer la necesaria puesta en valor de lo producido en los institutos de formación docente y en las universidades fruto de sus historias y trayectorias como la de los sujetos que en ellos desempeñan y asumen distintas funciones y responsabilidades, ocupan lugares sociales diversos y transitan cotidianamente entre tensiones y apuestas buena parte de sus vidas en dirección a procurar los mejores docentes que tramiten más y mejor educación para todas y todos.

LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE: AVANCES Y DESAFÍOS

FRENTE A LA TRADICIONAL VISIÓN INSTRUMENTALISTA DE LA PRÁCTICA, UNA REVISIÓN CRÍTICA PERMITE UNA MEJOR ARTICULACIÓN ENTRE ESTAS INSTANCIAS Y LAS DE TEORÍA Y REFLEXIÓN, ENTENDIÉNDOLAS COMO PARTES INTERDEPENDIENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL.



por **LILIANA SANJURJO**. Dra. en Humanidades y Artes, mención en Ciencias de la Educación. Profesora de Residencia Docente e investigadora de la Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Directora de la Maestría en Práctica Docente. Autora de numerosas publicaciones acerca de la formación docente en general, específicamente de la formación en prácticas. Ejerce la docencia en diversas carreras de posgrado del país y del exterior. Es asesora en comités científicos de carreras de posgrado, de revistas y congresos.



E

l presente artículo intenta realizar un aporte a la comprensión de los fundamentos en los que se sostienen los cambios producidos en la formación de profesionales en general, de docentes en particular, en lo relacionado con las prácticas y su relación con las teorías. A tal fin, se contextualizarán los cambios en la normativa vigente y en los momentos históricos de surgimiento, se analizará el paradigma que dichos cambios intentan superar, se explicitarán los principales fundamentos de los nuevos enfoques y su incidencia en las prácticas, finalizando con el análisis de algunos desafíos todavía pendientes.

El artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24.195/95 establece, en lo referido a la formación para las prácticas profesionales, el siguiente texto:

“Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades”.

Si bien la ley fue ampliamente cuestionada por los colectivos de docentes y estudiantes en muchos aspectos, en el tema que nos ocupa tomó aportes de los nuevos enfoques teóricos y epistemológicos acerca de la relación teoría/práctica durante el proceso formativo. En acuerdo con lo que establece la ley, el Ministerio de Educación decidió que en primera instancia iban a ser reguladas por el Estado las carreras de formación docente, las del área de salud y las ingenierías. En segunda instancia se establecieron los mismos requisitos de incremento de la formación en las prácticas profesionales para las carreras de Contador Público y de Abogacía; finalmente, para todas las carreras de formación profesional.

Sin estar de acuerdo con todos los fundamentos y artículos de la ley, es preciso reconocer que en este punto los legisladores se hicieron eco de una tendencia internacional que, tanto desde investigaciones y aportes teóricos como desde decisiones prácticas, apunta a superar los modelos tradicionales de formación. Modelos que, partiendo de supuestos positivistas, entienden la práctica como la aplicación de la teoría, por lo que en los planes de estudio la ubican al final de la carrera, como un apéndice que tiene la finalidad de constituirse en una simple inmersión. La práctica se reduce a la aplicación experta de la técnica. Enfoque denominado tecnocrático que deriva en la concepción instrumentalista de la práctica y en una tradición normativista de la formación.

Entendemos por tradición las diversas maneras de concebir las prácticas en determinado momento histórico, que luego fueron superadas teóricamente, pero que por la fuerza de su mandato siguen atravesando los modos de pensar y de hacer una pro-

fesión. Son configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Diversas tradiciones atraviesan las prácticas docentes, según el nivel o modalidad. Entre otras, el academicismo que hace referencia a la creencia de que para enseñar bien un contenido sólo hace falta saberlo, sin atender a las dificultades que origina su comprensión para quienes aún no se lo han apropiado. Ese modo de entender la docencia suele estar acompañado de la creencia de que dicha práctica se aprende artesanalmente, solo a través de la experiencia personal como estudiante o al lado de un docente experimentado. Pero ha sido la tradición tecnocrática la que agudizó la visión instrumentalista del quehacer docente. Como fiel heredera del positivismo, entiende que es necesario y suficiente que un futuro práctico aprenda primero todos los conocimientos que fundamentan una práctica y que después realice el ejercicio supervisado de la misma. Allí debe demostrar la aplicación más o menos experta de los aprendizajes previos para luego poder asumir un trabajo. Subyace a esta manera de entender la práctica una concepción de práctico como técnico u operario que debe saber usar los conocimientos producidos por los teóricos, que hay una sola manera de hacerlo y que la misma no está atravesada por la subjetividad de quien realiza las acciones.

Además de la negación de la dimensión subjetiva, es decir del peso que tienen las creencias, los valores, los supuestos, este enfoque desconoce que las prácticas son siempre sociales y contextualizadas. Es decir que están siempre atravesadas por cuestiones ideológicas y que los problemas que se les presentan a los prácticos son siempre complejos, diversos e inciertos, por lo que requieren de soluciones singulares y creativas, además de fundamentadas. Se trata de un enfoque formativo que deja en manos de los profesionales recién recibidos el difícil aprendizaje de articular las teorías en función de los problemas singulares y complejos que siempre les presenta el ejercicio de la práctica profesional, quienes deben realizar esa compleja articulación en soledad. También, omite la necesaria formación general, política, filosófica que debe tener todo profesional para ejercer su práctica comprendiendo el contexto y comprometiéndose con la solución de los problemas de su tiempo.

La escisión artificial entre teoría y práctica se ha naturalizado de tal manera en la universidad que encontramos, aún hoy, planes de estudio que prevén un primer ciclo de formación teórica, conformado por materias “básicas” –Matemática, Física, Química, entre otras–; un segundo ciclo de disciplinas teóricas específicas, y una inserción en las prácticas al final o casi al final de la carrera. Y, a pesar de que tanto las teorías pedagógicas, psicológicas y epistemológicas como los resultados de investiga-

Si los problemas que nos plantea la práctica son singulares y requieren de las propias acciones construidas para resolverlos, la reflexión y el conocimiento que se genera a partir de ella son de fundamental importancia. La formación deberá centrarse, entonces, en el análisis sistemático de situaciones problemáticas, en el ejercicio de toma de decisiones fundamentadas, en aprender a mirar las prácticas desde las teorías y a construir teorías a partir de las prácticas.

ciones muestran la ineficiencia y falta de fundamentos de este modelo formativo, sigue vigente y con muchos adeptos y defensores. También hay todavía carreras de formación profesional que no contemplan curricularmente contacto con las prácticas y otras en las que está previsto un importante espacio para las actividades en terreno, pero sin el necesario retrabajo reflexivo y de articulación con las teorías.

La tradición aplicacionista de la práctica también se ha naturalizado en los modos de organizar los contenidos y la enseñanza al interior de las cátedras. Todavía es habitual la escisión entre clases teóricas y clases prácticas; las primeras a cargo del profesor titular o adjunto y las segundas a cargo de los auxiliares, dando cuenta de una sobrevaloración de la teoría por sobre la práctica. Asimismo, las clases teóricas preceden cronológicamente a las prácticas dando cuenta, en primer lugar, de la suposición de que la práctica no puede ser fuente de conocimiento. Y en segundo lugar, provocando complicaciones horarias muchas veces insalvables.

La tradición aplicacionista de la práctica derivó en una manera específica de enseñarla. Desde este enfoque, el profesor a cargo

del espacio de prácticas y residencias cumple un rol de supervisión, de control para que las prácticas se desarrollen tal cual están previstas. Se establece un ideal de desempeño y el futuro profesional debe ajustarse lo más posible al mismo. Los docentes de prácticas, durante mucho tiempo, ejercieron una función disciplinadora, un papel modelizador que no tenía en cuenta la heterogeneidad de los contextos y la complejidad de las prácticas. A través de un discurso prescriptivo se intentaba dar forma a los futuros profesionales de acuerdo a un deber ser abstracto. En las últimas décadas comienza un significativo desarrollo teórico y de programas de investigación que, partiendo del reconocimiento de que el práctico está implicado con las acciones que realiza, asume que es imposible actuar sin pensar. El movimiento teórico-práctico preocupado por cómo se construye el conocimiento profesional –entendido como el que permite tomar decisiones contextualizadas ante situaciones complejas, producto de conocimientos teóricos, pero también experienciales– abrió una nueva perspectiva para comprender las prácticas y, por ende, para orientar su formación. Desde el enfoque práctico se pone énfasis en la interpretación, en entender el significado que

las acciones tienen para quienes las llevan a cabo. Además, en la importancia de comprender esas acciones dentro de un contexto y tratar de percibir la estructura de inteligibilidad que poseen. Desde la racionalidad práctica, la articulación teoría-práctica se va estructurando a partir de las construcciones que realizan los profesionales en el proceso de confrontación entre la acción y sus marcos referenciales previos. Los profesionales construyen estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías de acción, que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos. Se trata de una nueva epistemología de la práctica y de su articulación con la teoría. Sus aportes posibilitan entender la formación como un largo trayecto, como un proceso de construcción subjetiva en el cual no siempre la formación inicial y las acciones planificadas de desarrollo profesional tienen la incidencia esperada, reconociéndose la fuerza de los aprendizajes realizados durante la propia biografía escolar y los procesos de socialización profesional.

Estas contribuciones permitieron superar las limitaciones de la racionalidad tecnocrática, a partir del reconocimiento de que los prácticos piensan cuando actúan, que es imposible que no

lo hagan y que la práctica siempre es producto de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales las creencias, los valores y el conocimiento de quien las lleva a cabo juegan un papel importante. Además, que las actuaciones de los profesionales están siempre dirigidas por sus supuestos y teorías; que subyace a toda práctica una lógica posible de ser comprendida y que, a partir de la reflexión, los profesionales pueden comprender y modificar sus propias prácticas.

Esta manera de entender la práctica se fundamenta en una forma distinta de concebir la construcción del conocimiento profesional y, por ende, la formación. Si los problemas que nos plantea la práctica son singulares y requieren de las propias acciones construidas para resolverlos, la reflexión y el conocimiento que se genera a partir de ella son de fundamental importancia. La formación deberá centrarse, entonces, en el análisis sistemático de situaciones problemáticas, en el ejercicio de toma de decisiones fundamentadas, en aprender a mirar las prácticas desde las teorías y a construir teorías a partir de las prácticas. Es por influencia de estos enfoques que los diseños de formación de profesionales en general, de docentes en particular, comenzaron



a problematizar la tensión entre formación teórica y formación práctica, dando lugar a propuestas novedosas.

Los enfoques críticos agregan un grado de complejidad a la problemática de la formación de profesionales, articulándola a problemas de valores e intereses sociales y otorgándole una función emancipadora. Desde la racionalidad crítica, tanto la práctica como la teoría son construcciones sociales que se llevan a cabo en contextos determinados, respondiendo a intereses concretos y su articulación es dialéctica. La formación no solo persigue la comprensión y la interpretación, sino también la toma de conciencia de las condiciones reales y el compromiso de la transformación. Coherentes con sus fundamentos, las teorías críticas sostienen la necesidad de una fuerte formación política y filosófica de los profesionales en general, de los docentes especialmente, pues solo así podrán comprender y comprometerse con la solución de los problemas de su tiempo. Además, han puesto en cuestión la idea de que la universidad forme para el mercado de trabajo, para ocupar nichos laborales. Precisamente en un mundo donde la técnica cambia tan aceleradamente, es la empresa la que debe invertir en la permanente preparación

tecnológica de sus empleados. La universidad debe formar para el trabajo, lo que supone no solo saber hacer una intervención instrumental, sino tener una visión crítica de todas las formas posibles de intervención.

Si bien en términos de producción de conocimiento científico los aportes de las teorías hermenéutico-reflexivas son relativamente recientes, han ido teniendo paulatina incidencia en los diseños curriculares de formación docente en particular, de formación de profesionales en general, así como también en los dispositivos de formación y en la relación entre las instituciones de formación inicial y las de inserción en las prácticas y en el trabajo. Desde la década de los '90 se comenzó a incluir en los planes de estudio de los institutos de formación docente el campo de la formación en las prácticas desde el primero hasta el último año de las carreras. La universidad está aún demorada en estas reformas, pero va orientada hacia ello.

En cuanto a los dispositivos de formación, los enfoques hermenéutico-reflexivos han tenido una incidencia considerable, por lo que ha habido una amplia producción de investigaciones y experiencias de trabajo con dispositivos para el desarrollo de prácticas re-



Los docentes de prácticas, durante mucho tiempo, ejercieron una función disciplinadora, un papel modelizador que no tenía en cuenta la heterogeneidad de los contextos y la complejidad de las prácticas. A través de un discurso prescriptivo se intentaba dar forma a los futuros profesionales de acuerdo a un deber ser abstracto.

flexivas, basados en la escritura –biografía escolar, diario de clases, relato y análisis de incidentes críticos y de experiencias, entrevistas de explicitación, entre otros– y basados en la socialización –parejas pedagógicas, talleres de educadores, ateneos didácticos–.

También se ha avanzado en formatos orgánicos y novedosos de articulación entre las instituciones de formación inicial y las instituciones de prácticas, intentando instalar modelos de resonancia colaborativa en los que se asume que la formación es un compromiso compartido entre el instituto o universidad y las escuelas asociadas y entre todos los actores implicados: docentes de práctica, docentes co-formadores, directivos. Experiencias que intentan superar los modelos tradicionales en los que la institución de formación inicial se erige como la portadora del saber –universal y abstracto–, desconociendo la complejidad de los contextos en los cuales los practicantes y futuros graduados se insertan.

Sin desconocer los avances realizados, resulta preocupante la persistencia de la concepción instrumentalista de la práctica. Lo que permite adelantar que no basta el incremento de las horas dedicadas a ella en los diseños formativos. Es necesario contribuir con el retrabajo de los modelos internalizados acriticamente por parte de los docentes implicados en la formación. De lo contrario, puede suceder que con solo incrementar las horas que los estudiantes estén en prácticas, sin el acompañamiento de la reflexión orientada, se contribuya a internalizar acriticamente modelos rutinizados de hacer docencia o de concretar las prácticas profesionales.

En las últimas décadas muchas voces autorizadas han manifestado su preocupación porque les resulta inquietante que, a medida que la ciencia y la formación de profesionales avanza, en lugar de solucionarse, los graves problemas sociales y naturales actuales se agudizan, muchas veces a partir de la intervención profesional. Si bien esta situación no depende exclusivamente de la formación sino de intereses económicos a los cuales los profesionales se ven obligados a responder, las instituciones formadoras no pueden quedar al margen de la discusión acerca de cómo formar profesionales en general, docentes en particular, fortaleciendo actitudes éticas y reflexivas y prácticas creativas y comprometidas.

Por ello, un desafío pendiente es que las instituciones de formación ofrezcan espacios de fortalecimiento, tanto para los profesores a cargo de la formación profesional, como para los graduados. Espacios en los que puedan reflexionar sobre sus prácticas desde nuevos enfoques epistemológicos. En esa dirección fue pionera la carrera de Especialización y Maestría en Formación de Formadores, que con la dirección de Marta Souto y la participación de Lidia Fernández, se desarrolló durante la década de los '90 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Con la inclusión del campo de la práctica en los diseños de formación docente desde primero a cuarto año a partir de los '90, los docentes dedicados a esos espacios se multiplicaron. Algu-

nos fueron asumidos por docentes que nunca habían estado a cargo de la formación en prácticas, que no tenían experiencia en la dinámica de taller y que transformaron esos espacios en asignaturas tradicionales o en lugar de catarsis. Otros, comprometidos con los nuevos enfoques, autogestionaron su formación.

Preocupada por esta situación, la cátedra de Residencia Docente de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR –que mantiene una permanente relación con los institutos de formación docente, ya que se trata de sus instituciones asociadas–, y profesores de prácticas de institutos de la zona sur de la provincia de Santa Fe conformaron una red con el objetivo de socializar preocupaciones y propuestas. Esa red funcionó durante más de diez años realizando actividades de autoformación con la finalidad de socializar preocupaciones y experiencias.

La experiencia se continuó con la presentación de un proyecto de investigación –en la convocatoria de Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados (PICTO, 2005)– titulado “La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción de los graduados docentes de la zona sur de la provincia de Santa Fe en las instituciones del medio”. La investigación se desarrolló durante cinco años y abarcó el estudio de graduados de los profesados de Nivel Inicial, de Nivel Primario, de Educación Física y de diversas disciplinas de Nivel Medio y se continuó con experiencias compartidas de seguimiento a graduados.

Como continuidad de esas experiencias, en 2014 la cátedra puso en marcha una Maestría en Práctica Docente, de carácter académico, dirigida a docentes dedicados a la formación en prácticas profesionales, a directivos de las instituciones de formación inicial, de las instituciones de inserción y a docentes o personal que acompaña a los estudiantes en formación durante el desarrollo de sus prácticas en terreno. El interés que despertó la maestría y la cantidad de cohortes ya finalizadas y en proceso, llevaron al equipo coordinador a diseñar una nueva propuesta que no reemplazará a la maestría en funcionamiento, sino que se presenta como una alternativa.

Se trata de una Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales, de carácter profesional, en proceso de evaluación en CONEAU, dirigida tanto a aquellos docentes directamente relacionados con el acompañamiento y supervisión de las prácticas pre-profesionales, así como también a autoridades, responsables de la elaboración y concreción de proyectos de formación continua de profesionales y a profesionales preocupados en su propio desarrollo. La maestría responde, precisamente, al interés de formar docentes preparados para construir posibles innovaciones en la enseñanza de las prácticas profesionales. El proyecto supuso conformar equipos con docentes de otras facultades de la UNR, ya que, además de espacios

de formación comunes a todos los maestrandos, prevé espacios específicos que los cursantes realizarán de acuerdo a su especialidad de base o de desempeño: en el campo de la salud, en el campo de las disciplinas tecnológicas y aplicadas, en el campo de las ciencias sociales, jurídicas y económicas y en el campo de la docencia.

Si bien son proyectos focalizados y circunscriptos a una realidad determinada, pueden resultar alentadores para la construcción de otros proyectos y dispositivos que permitan reflexionar acerca de cómo el nivel superior está asumiendo la formación en prácticas profesionales. Se trata de asumir el desafío de que los cambios solo superestructurales no bastan. Sobre todo cuando se está batallando con una tradición tan internalizada como es la concepción instrumentalista de la práctica. Es necesario hacer el esfuerzo de ayudar a cambiar la perspectiva de docentes, estudiantes y responsables directos de la formación.

Diversas tradiciones atraviesan las prácticas docentes, según el nivel o modalidad. Entre otras, el academicismo que hace referencia a la creencia de que para enseñar bien un contenido solo hace falta saberlo, sin atender a las dificultades que origina su comprensión para quienes aún no se lo han apropiado.



ESCUELAS, TECNOLOGÍAS Y DOCENTES, ¿NUEVOS ESCENARIOS PARA VIEJOS PROBLEMAS?

LA FAMILIARIDAD DE LAS NUEVAS GENERACIONES CON LA TECNOLOGÍA PLANTEA DESAFÍOS PARA DOCENTES Y PEDAGOGOS. DE TODAS FORMAS, ESTO NO IMPLICA PONER EN CUESTIÓN LOS SABERES QUE LOS CHICOS APRENDEN EN LA ESCUELA. POR EL CONTRARIO, ES NECESARIO PENSAR EN CONTEXTOS DE ENCUENTRO, DONDE PUEDAN DARSE VÍNCULOS DE INTERCAMBIO Y MUTUO APRENDIZAJE.

por **MARÍA SILVIA SERRA**. *Profesora en Ciencias de la Educación, egresada de la Universidad Nacional de Rosario, Magister en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional del Litoral y Doctora en Ciencias Sociales por la FLACSO. Es Profesora Titular Ordinaria e Investigadora de la cátedra de Pedagogía del Departamento de Formación Docente de la Universidad Nacional de Rosario*







Tres elementos sostuvieron históricamente a la escuela como escenario de transmisión de la cultura: los docentes o *enseñantes* (adultos con saberes específicos), un conjunto de saberes a ser transmitidos (de distinto orden: letras, operaciones matemáticas, narrativas acerca de quiénes somos, normas de convivencia, etc.) y los alumnxs (mayormente niñxs y jóvenes que necesitan de esos conocimientos y que viven en sociedades donde se ha establecido que el mejor modo de acceder a ellos es en la escuela). Aun con los cambios culturales que las sociedades han experimentado desde la configuración de los sistemas escolares, este “triángulo” sigue estando en el centro de la experiencia escolar actual. Sin embargo, la envergadura de las transformaciones que los desarrollos de la tecnología han introducido en las últimas décadas en relación al acceso al conocimiento pone en duda el futuro de las formas escolares, al menos en la forma en que las conocemos.

Quizá valga la pena revisar de qué manera las tecnologías digitales alteran los modos en que históricamente se pensó a los sujetos que participan en la educación escolar, para atender a los desafíos que nos presentan a quienes somos docentes.

Acerca de los que aprenden en la escuela

Si hay una metáfora que se ha usado hasta el hartazgo para caracterizar al escolar en las pedagogías que nacieron al calor de las instituciones escolares, es la del niño o de la niña como *tabula rasa*. Muchas imágenes la acompañaron posteriormente: la de “recipiente vacío”, la de “página en blanco”, y hasta en el trabajo de Paulo Freire, cuando construye la metáfora de la “educación bancaria”, se hace alusión al alumnx como alguien por llenar o completar. En respuesta crítica a estas imágenes, los desarrollos del mismo Freire y otras pedagogías como las de la escuela nueva opusieron otro modo de ver al alumnx: la del portador de una naturaleza específica, con una potencia que debe ser desarrollada, donde la educación es necesaria como ambiente respetuoso de esa potencia pero a la vez estimulador, propiciador y regulador; la de un alumnx-sujeto, protagonista de su educación. Entre estas dos figuras podemos situar la doble etimología del verbo educar: *educere* (conducir o sacar fuera de uno mismo, acompañar hacia lo desconocido) y *educare* (cuidar, desarrollar, alimentar o nutrir una interioridad que ya se encuentra dada). Pero en cualquiera de las dos acepciones no es solo la concepción de niñx o joven y el modo de entender el aprendizaje lo que se pone en juego. En relación a la figura del adulto, de *enseñante*, se hace presente la idea de *proveer*, de *pasar*, de *transmitir*, otorgándole suma importancia. Y esta centralidad se mantiene aun cuando lo ubica como guía o acompañante.

Es que el vínculo docente-alumnx se sostiene sobre la existencia de una asimetría que ha hecho de la experiencia educativa un elemento central en la vida de niñxs y jóvenes. Asimetría que tiene que ver con responsabilidad, con cuidado a lxs recién llegadxs, con tramitación de unas herencias culturales y de unos conocimientos y saberes centrales para que ese estudiante pueda ser parte de la sociedad que lo recibe.

Sin embargo, se ha hecho corriente un nuevo término para nominar a quienes llegan a las escuelas: el de *nativos digitales*. Algo de lo que el término enuncia pareciera desdibujar esa asimetría constitutiva del vínculo docente-alumnx: si la *tabula rasa* habilitaba todo tipo de intervenciones por parte del docente y de la escuela, este término parece ponerlas en duda e incluso inhabilitarlas. Es que la expresión *nativos digitales* señala que los niñxs y jóvenes, por ser parte de una cultura digital, portan competencias, habilidades y saberes ligados a la tecnología. El término “nativo” pone en el acento en eso que el niñx y joven “saben” desde su nacimiento, como si lo trajeran consigo. La expresión que se escucha ligada a esto suele ser: “Lxs chicxs vienen con el chip



Si bien la tecnología edita nuevas preguntas, existen otras, ligadas a qué enseñar, por qué y para qué, a quién, que necesitan seguir siendo respondidas. Y, como en otros tiempos, las respuestas de los docentes son heterogéneas, y no sólo porque son “migrantes digitales”.

incorporado”, y suele sostenerse que esta condición de nativos lxs posiciona de un modo ventajoso, les da poder, al alejarlos de una mirada de las nuevas generaciones como carentes o necesitadas de asistencia adulta.

La noción de “nativo” se usa usualmente frente a la lengua: se dice que uno es nativo del idioma que habla la comunidad donde uno nació. Se la usa para señalar la fluidez, cercanía, capacidad de aprender, facilidad con la que los más jóvenes incorporan algo. También es una noción que se utiliza para señalar que los nativos digitales procesan información y la usan de un modo diferente de sus predecesores. Como que la novedad, extrañeza o dificultad que la tecnología representa para los adultos es, en cambio, familiaridad absoluta para niñxs y jóvenes. Si bien todos sabemos que nadie “nace” con este o aquel saber, así como nadie nace sabiendo hablar, caminar o sumar, el término “nativos digitales” ha sido útil para hacer visible una diferencia generacional en la apropiación de la tecnología.

Difícil es negar esto de que los niñxs y jóvenes que están en nuestras aulas tienen una fluidez que nosotros no tenemos con los dispositivos y las lógicas del mundo digital. Sin embargo, es necesario revisar lo que esta noción trae consigo. Por un lado, construye una imagen homogénea de las generaciones, unifica sus experiencias, invisibilizando las diferencias que existen frente al acceso y apropiación de la tecnología: diferencias que son económicas, culturales, geográficas. Diferencias que se juegan tanto directamente (en relación a la calidad de dispositivos a los que se accede, el ancho de banda de las conexiones, etc.) como indirectamente, ligadas a la familiaridad que algunos sectores

sociales, por sus experiencias, tienen con el mundo digital, y que los posiciona de mejor modo para ser parte de él.

En segundo lugar, cabe señalar que el término “nativo” también invisibiliza que exxs niñxs *aprendieron* eso, desplegaron procesos alrededor de ese aprendizaje que no vino con ellxs en los genes (el hecho de que esa “familiaridad” con la tecnología ocurra antes de que vayan a la escuela es quizá lo que nos sorprende, dado que durante mucho tiempo se alentó cierta sinonimia entre educación y escolarización). Esa invisibilidad desconoce que, como adultxs y educadores, debemos poder responder a las preguntas acerca de cómo se producen esos aprendizajes.

Y ligado a eso, se suele construir una especie de ingenuidad acerca de qué se trata esta familiaridad con la tecnología, como si esos aprendizajes vinieran a ocupar el lugar que tenían los aprendizajes que se hacían en el ámbito escolar. Como si, por tener una familiaridad con los artefactos y la cultura digital, no necesitaran lo que los procesos de escolarización ofrecen.

Pero las operaciones cognitivas que un niñx pone en juego cuando aprende a utilizar un celular, a comunicarse a través de imágenes, cuando juega en un entorno digital, **¿reemplazan aquellas operaciones que se ponen en juego con la lecto-escritura y el cálculo matemático?** Los saberes propios del manejo de los entornos digitales, ¿son saberes ligados al conocimiento o son destrezas? No es nuestra intención despreciar la curiosidad, la autonomía y la cooperación que ponen en juego niñxs y jóvenes para moverse en un entorno digital, por fuera de los saberes que se aprenden en la escuela. Pero ¿qué relación mantiene con ellos?, ¿puede reemplazarlos?

Sabemos que no alcanza con acceder a la tecnología, hace falta interrogarla, ampliarla, ponerla en diálogo con las herencias culturales, con los saberes acumulados, con la experiencia, en fin, con el mundo que precede a esos jóvenes y del que necesitan para poder construir sus propias respuestas.

Acerca de los adultos, “migrantes” en un mundo que creían propio

Soy docente desde hace más de 30 años. Suelo contarles a los estudiantes con los que trabajo que soy de quienes fuimos a tomar un curso de computación, allá lejos y hace tiempo, para poder aprender a utilizar una de las herramientas básicas de una computadora: el procesador de texto. Como muchos docentes, aprendí a usar tecnología siendo adulta, y lo hice en una escena escolar: con un profesor o instructor, en un curso con un contenido preestablecido, en un aula que tenía computadoras pero también pupitres y pizarrón. Para incorporar la tecnología a mi trabajo y a mi vida cotidiana tuve que recurrir a más educación formal y, aun habiéndole puesto mucho esfuerzo, considero que estoy lejos de haber incorporado mucho de lo que actualmente saben los adolescentes y jóvenes que me rodean. Quizás esto les sucede a muchos de los docentes que están leyendo estas páginas o a los docentes con los que trabajan. Se nos ha llamado “migrantes”, en contraposición a los “nativos”.

En las instituciones educativas, además de docentes “migrantes” existen docentes jóvenes, quienes ya son parte de las generaciones que han crecido en una cultura digital por su edad. Si existe una brecha entre las generaciones, debería ser bastante más pequeña para ellos. Sin embargo, seguimos viendo una distancia entre los docentes y los estudiantes a la que llamamos *brecha digital*, aun cuando los maestros que vienen ingresando a las

escuelas y que tienen entre 22 y 30 años sean ellos mismos parte de las nuevas generaciones. Quizá sea porque no va de suyo que por ser jóvenes y entrar en las cuentas de los “nativos digitales” hagan una gran diferencia como enseñantes en las escuelas. Y digo esto no porque crea que no tienen mucho que ofrecer, sino porque creo que enfrentan preguntas sobre la tarea de enseñar que son nuevas, ligadas a la cultura digital, pero también preguntas viejas, propias de la tarea de educar.

Creemos que la mayor o menor “familiaridad” con la cultura de los estudiantes no diluye la necesidad de un docente ni garantiza una transmisión más lograda. Quizá sea necesario volver a situar preguntas que son más viejas que estas tecnologías y que hay que volver a responder, una y otra vez, cuando trabajamos con jóvenes: ¿qué hace a un docente?, ¿dónde reside su autoridad?, ¿es una cuestión de conocimientos, de actitudes, de apertura? La cercanía con la cultura de los estudiantes, ¿garantiza una transmisión lograda? Ser “migrantes”, ¿constituye en sí un obstáculo?

La retórica de los nativos digitales puede volverse una distracción para entender los desafíos que los jóvenes enfrentan en un mundo conectado. Y también puede distraernos de las preguntas que como docentes debemos responder. ¿Qué creemos que un niño o joven necesita saber? ¿Cómo sostenemos la necesidad de esa transmisión? ¿Cómo enfrentamos, desde nuestro oficio, el acompañamiento que todo niño o joven necesita para encontrar



su lugar en este mundo?

Si bien la tecnología edita nuevas preguntas, existen otras, ligadas a qué enseñar, por qué y para qué, a quién, que necesitan seguir siendo respondidas. Y, como en otros tiempos, las respuestas de los docentes son heterogéneas, y no sólo porque son “migrantes digitales”.

A lo largo de mucho tiempo, al enfrentarnos a los diversos diagnósticos sobre la crisis de lo escolar y los pronósticos acerca de su posible desaparición (no todos son nuevos ni necesariamente se ligan a la tecnología), soy de las que me he sumado a los argumentos políticos de la importancia de sostener las instituciones escolares: a su importancia en relación a la inclusión, a la necesidad de que sigan existiendo mientras no se perfilen prácticas de transmisión que garanticen un reparto igualitario de las herencias culturales, a su dimensión de reconocimiento del otro y de sus operaciones de incorporación a la vida colectiva. Sigo apostando por la escuela, aunque reconozco en su interior muchos elementos que quizá ya no tienen lugar.

Hace unos años empezó circular un texto del filósofo Jacques Rancière, *El maestro ignorante*, que seguramente conocen. En mi caso particular, cuando lo leí me produjo incomodidad: aquella que deviene de mostrar, desde una perspectiva más amplia (en términos históricos), el vínculo entre los procesos de escolarización y lo que Rancière llama “tiranía”, embrutecimiento, o dominación. Algunas lecturas posteriores me hicieron entrar a su obra por otros caminos, y hay uno que tiene que ver directamente con la cuestión de la tecnología, que me gustaría compartir con ustedes.

Rancière afirma que las personas pueden aprender, de hecho aprenden desde que se suman a la cultura. Señala la igualdad de las inteligencias a partir de que todos aprendemos la lengua materna, por unos procesos que no son escolares, sino por una especie de inmersión en la cultura. Nadie nace sabiendo hablar, sin embargo lo aprende en el marco de unos vínculos, de procesos de repetición, e incluso de imitación: un aprendizaje que no sigue los métodos de la transmisión escolar.

Algo semejante ocurre con el aprendizaje de la tecnología. Solemos experimentar la misma sorpresa frente a un niño de dos años que desliza sus dedos por la pantalla del celular que la que experimentamos cuando pronuncia una frase compleja, cuando construye o compara. La noción de “nativos digitales”, más allá de sus límites, pone en juego esto: sabemos que nadie nace sabiendo, pero, en relación a la tecnología, señalamos que los niños saben antes de que estemos dispuestos a enseñarles, aprenden por un proceso que tiene más que ver con su inmersión en la cultura, por su familiaridad absoluta con ella, que por la existencia de un maestro o enseñante. No aprenden solos, por supuesto que no (nadie lo hace, como nos lo recuerdan los niños salvajes, que no aprendieron siquiera a hablar), pero aprenden

conocimientos complejos (como la lengua) más allá de las instituciones escolares, de los docentes y los alumnos. Tampoco aprenden por fuera de la escuela lo que la escuela les enseñaría, pero lo que aprenden les permite moverse en ese mundo con una naturalidad y curiosidad, de un modo que las instituciones escolares no pueden ofrecer.

Vuelvo a Rancière. El filósofo consigue ubicar aprendizajes de importancia por fuera del vínculo escolar, aprendizajes que, en clave política, activan la igualdad. Pone énfasis en la posibilidad de aprender con otro, pero prescindiendo de la explicación. No prescindiendo del otro, de su voluntad de que alguien aprenda, sino del método o de la pedagogía tal como la conocemos. En este punto, el texto de Rancière puede servir para pensar otro tipo de encuentro con el docente ligado a la tecnología: un vínculo que se sostiene en que el estudiante sabe algo (lo que aprendió por haber nacido en una cultura digital) y el docente sabe otra cosa (matemáticas, historia, literatura, por ejemplo), por lo que el vínculo no se sostiene sobre la ignorancia de una de las partes sino sobre la posibilidad de un encuentro (de dos saberes y dos ignorancias distintas) sostenido por la voluntad del docente. En este sentido, el docente puede ser ignorante de cuestiones ligadas a la tecnología, o puede haber destrezas que el estudiante maneja con experticia, pero el encuentro entre ambos se produce porque a ninguna de las partes le alcanza con lo que sabe, necesita ampliar lo que sabe con el otro.

Quizá reconocer una cierta dimensión de igualdad en el reconocimiento del aprendizaje del otro por fuera de lo escolar, una que va más allá de la que las instituciones modernas proponen, puede servir para sacar a la infancia y a la juventud de lugar de la ignorancia, de la *tabula rasa*. Pero admitir que los niños y jóvenes puedan tener algún saber ligado a la cultura digital que los adultos no tenemos no los hace autónomos e independientes. Solo los ubica como quienes llegan a la escuela con algo del mundo que ya les es propio. La riqueza tendrá que ver, entonces, con cómo ese mundo (el de las destrezas digitales) dialoga con otro mundo, el de la escuela. Porque sabemos que no alcanza

con acceder a la tecnología, hace falta interrogarla, ampliarla, ponerla en diálogo con las herencias culturales, con los saberes acumulados, con la experiencia, en fin, con el mundo que precede a esos jóvenes y del que necesitan para poder construir sus propias respuestas.

Si la tecnología constituye un nuevo medio de orientación, que produce efectos en el orden del mundo, de la vida cotidiana, que construye realidades y produce subjetividades, que inaugura formas de relación y de vida colectiva, no es descabellado que ese conjunto de conocimientos haya encontrado una lógica de transmisión propia. Y que cualquier intento de someterla a la lógica de transmisión de otro conjunto de conocimientos (como la lectura y la escritura, las matemáticas, o el sentimiento patriótico) corra el riesgo de fracasar. Por lo que, insistimos, se vuelve una oportunidad para revisar y experimentar nuevos modos de encuentro entre docentes y alumnos; para repensar cómo se forman los maestros y profesores; para atender y ajustar los saberes con los que cuenta la pedagogía. Y quizá podamos poner en juego nuevas formas de transmisión que abran otros horizontes para pensar la igualdad, que los sistemas escolares no terminaron de resolver.

Mientras planteo esto, soy consciente de que las instituciones escolares y los docentes debemos lidiar con prácticas sedimentadas de enseñanza. Y que hoy buena parte de la inclusión de muchos sectores de niños y jóvenes de nuestra población se juega en esas instituciones, y no fuera de ellas. Sin embargo, creo que tenemos cierto deber de pensar qué sucede dentro de ellas. Pensar qué lugar ocupó la escuela en el reparto de las herencias y que ya no ocupa, por lo que debe reinventarse. Pensar lo que queremos que suceda dentro de una escuela. Pensar quiénes son los que llegan a la escuela, y cómo establecer un diálogo con ellos. Pensar qué diferente ofrece la escuela de lo que está afuera, y trabajar sobre aquello que los jóvenes no van a encontrar solos, librados a sus propios esfuerzos. Pensar cómo las relaciones intergeneracionales pueden encontrar claves nuevas, dado que es imposible, en esta materia, sostenerlas sobre la ignorancia del que aprende y el saber del que enseña.

Se suele construir una especie de ingenuidad acerca de qué se trata esta familiaridad con la tecnología, como si esos aprendizajes vinieran a ocupar el lugar que tenían los aprendizajes que se hacían en el ámbito escolar. Como si, por tener una familiaridad con los artefactos y la cultura digital, no necesitaran lo que los procesos de escolarización ofrecen.





LA PARTICIPACIÓN DEL SINDICALISMO DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE LAS/LOS FUTURAS/OS MAESTRAS/OS



por MIGUEL DUHALDE. Docente y directivo del Instituto Superior del Profesorado Nº 3, Santa Fe. Docente e investigador en las carreras de formación docente para la Educación Primaria, Inicial y Especial de la Facultad de Humanidades, Cs. Sociales y Artes de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Secretario de Educación de CTERA (mandatos 2013-2016 y 2017-continúa)

ANTE UNA RESTAURACIÓN DE LA VISIÓN CONSERVADORA QUE TIENDE AL DESFINANCIAMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO, LA SEGMENTACIÓN Y EL VACIAMIENTO DEL SISTEMA FORMADOR, LAS INICIATIVAS SINDICALES BUSCAN RESIGNIFICAR Y ACTUALIZAR LAS POLÍTICAS DE RESISTENCIA CON QUE EN SU MOMENTO SE ENFRENTÓ EL AJUSTE DE LOS AÑOS '90.

Introducción

A la hora de considerar la participación de la organización gremial de los/as trabajadores/as de la educación en la formación de los/as futuros/as docentes, vemos la necesidad de hacer un análisis que no quede anclado en la cuestión de la participación en sí misma, sino que contemple, en perspectiva histórica, las condiciones del contexto en el que se fue constituyendo el sistema formador en la Argentina.

Para hacer una valoración más precisa de la participación del sindicalismo en la formación docente se torna interesante ensayar una mirada de tipo “palimpsesto” –en el sentido en que lo presenta Boaventura de Sousa Santos (*Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*, 2003)–, para interpretar la realidad de una manera en la que se asume que “una misma capa arqueológica comprende objetos y residuos de períodos y tiempos muy diferentes”.

En este sentido, el análisis y reconocimiento del presente que aquí se propone, necesariamente remite a la comprensión del pasado reciente en el campo de la formación docente. Desde nuestra perspectiva analítica y, para este tema en particular, hemos definido y focalizado como “pasado reciente” los tiempos de la resistencia sindical organizada frente al modelo

neoliberal de los años '90 –expresado por la Ley Federal de Educación y la acreditación de los ISFD–, el logro de su derogación, así como también el proceso de construcción de una nueva Ley de Educación Nacional. Se trata de un período en el que el sindicato docente transita del lugar de resistencia organizada para reposicionarse en una participación propositiva para la definición de políticas públicas a favor de la ampliación de derechos. A su vez, definimos el “presente” de la formación docente como el tiempo histórico signado por el reposicionamiento y la resignificación de la resistencia frente al proyecto político-educativo de la restauración conservadora que se implementa en la Argentina desde finales del año 2015.

En este artículo se describe la participación del sindicalismo docente en determinados momentos históricos, con relación a las políticas oficiales de formación docente. Políticas que, en la actualidad, se inscriben en lo que se ha instalado a nivel del sentido común como “el cambio” y que se monta, por un lado, en el desmantelamiento de las políticas de inclusión y ampliación de derechos llevadas a cabo desde la sanción de la nueva Ley de Educación en 2006 y, por otro, en los sostenidos intentos de reflote de las políticas educativas de los años '90 basadas en el ajuste, la fragmentación y el vaciamiento del sistema formador.

Entre las principales normas, en el año 2005 se logra la aprobación de una ley fundamental para el funcionamiento del sistema educativo, que es la ley N° 26.075 de Financiamiento Educativo. Allí se estableció un incremento para la inversión en educación, ciencia y tecnología hasta alcanzar, en el año 2010, una participación del 6% del PBI.

La resistencia sindical organizada contra la Ley Federal de Educación y la “acreditación” de los Institutos Superiores

En el contexto complejo de los años '90, signado por políticas de ajuste que socavaron los pilares fundamentales del Estado y por medidas que restringían sustancialmente los derechos laborales, la disputa sindical en el campo educativo se focalizaba en la exigencia de derogación de la Ley Federal de Educación y, específicamente, en el rechazo al proceso de acreditación de los Institutos de Formación Docente iniciado durante el gobierno de Carlos Menem.

En ese contexto, la CTERA y las distintas entidades de base sostuvieron en cada provincia una férrea lucha en la defensa de los Institutos del Profesorado que pretendían ser cerrados y/o reducidos a sus mínimas dimensiones y funciones, a través de la imposición de los dispositivos de acreditación de las instituciones que se fundaban en criterios meritocráticos y mercantilistas, con el objetivo de llevar adelante un ajuste en educación desde la perspectiva tecnocrática propia de la reforma educativa de aquel entonces.

Todas las luchas provinciales se fueron articulando y, en ese proceso, hubo un hito paradigmático de confluencia, conocido popularmente como la experiencia de la “Carpa blanca de la dignidad”, que se mantuvo por 1.003 días, desde el 2 de abril de 1997 hasta el 30 de diciembre de 1999.

“Durante más de diez años, la resistencia de la docencia organizada en la CTERA y la lucha de la sociedad por la defensa de la Escuela Pública construyeron la correlación de fuerzas que permitió derogar uno de los pilares de las políticas neoliberales de los '90: la Ley Federal de Educación. Al calor de esas luchas se fueron construyendo conceptos y propuestas alternativas, muchas de las cuales quedaron plasmadas en el texto de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, que se transforma así en plataforma de nuevas luchas para los trabajadores de la educación” (Stella Maldonado, La educación en nuestras manos, 2007).

El logro de la sanción de una nueva Ley de Educación Nacional y de un marco normativo complementario para la formación docente

La sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) en el año 2006 se da en un contexto en el que ya se venían sancionando diversas leyes que, en su conjunto, se complementaban para dar una mayor garantía al derecho social a la educación. Entre las principales normas, en el año 2005 se logra la aprobación de una ley fundamental para el funcionamiento del sistema educativo que es la ley N° 26.075 de Financiamiento Educativo. Allí se estableció un incremento para la inversión en educación, ciencia y tecnología hasta alcanzar, en el año 2010, una participación del 6% del PBI.

Esta ley marcó un punto de inflexión en la responsabilidad de Estado nacional y garantizó que un porcentaje de la coparticipación federal en cada provincia fuera destinado a la inversión educativa teniendo en cuenta tres prioridades: mejorar las condiciones laborales y salariales, jerarquizar la carrera docente y promover la calidad de la formación inicial y permanente.

En ese contexto se sanciona la LEN que, entre sus principales definiciones, establece a la educación como bien público y como derecho social y define la centralidad que se le asigna al Estado en la garantía de este derecho. Un aspecto muy importante también para señalar es la definición que establece que “el Estado nacional no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública”.

En lo referido a las políticas de formación docente propiamente dichas, hay un punto fundamental en la LEN que es la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (art. 76), como organismo regulador nacional responsable de impulsar políticas de fortalecimiento de la formación docente que articulen los niveles nacional, jurisdiccional e institucional.

Este nuevo marco normativo, por el que el sindicato docente batalló insistentemente, amplió las posibilidades de participación sindical. Un hecho concreto en este sentido es la puesta en marcha de la Comisión Técnica de Formación Permanente (acuerdo paritario del 12/11/09), constituida por los cinco sindi-

catos docentes con representación nacional. Producto del trabajo de muchos años de esta mesa técnica, se logró la firma de un acuerdo paritario para garantizar el “derecho de los docentes a la formación permanente y a la actualización integral gratuita y en servicio a lo largo de toda la carrera” (LEN, art. 67, inc. b y c). El acuerdo paritario fue pensado para poder imprimir otro sentido a los procesos de formación, entendiéndolos como una posibilidad colectiva de cualificación del trabajo docente. Este acuerdo realizado en el año 2013, que se tradujo en el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” (PNFP), fue muy valorado por la CTERA ya que, por un lado, definió el compromiso del Estado con el financiamiento del programa a desarrollar y, por otro, estableció las garantías para la participación de los sindicatos en la construcción político-pedagógica de los dispositivos de formación permanente de los/as trabajadores/as de la educación.

Entre las principales cuestiones, la participación e intervención sindical en el acuerdo paritario y la puesta en marcha del programa estuvieron centradas en las siguientes definiciones:

- Resignificación de la noción tecnocrática de “capacitación” para transitar un camino hacia la instalación de la idea de “formación docente permanente y en ejercicio”.
- Giro de timón sobre la noción clásica de identidad docente que reduce el trabajo de los educadores al momento del dictado de clases (docente reproductor/transmisor) para avanzar hacia la concepción del docente como “productor” de conocimientos sobre el trabajo que realiza.
- Incorporación del componente institucional para la formación en sentido colectivo y no meritocrático/individual.
- Consideración de la evaluación como fase indisoluble de la formación y del proceso de producción de conocimientos y no como un mecanismo de control en sí mismo, pensado de modo estandarizado y punitivo.
- Enunciación de la formación permanente “en ejercicio” (y no en servicio) para significar que los docentes se forman mientras trabajan, mientras ejercen su profesión y con el reconocimiento salarial garantizado.



Tiempos de restauración conservadora

La participación sindical en la etapa actual se caracteriza fundamentalmente por la resignificación de la posición de resistencia frente a las políticas de restauración conservadora que, en cierta medida, retrotraen al contexto de ajuste neoliberal de la reforma educativa de los años '90. Políticas que, no bien asumido el nuevo gobierno a fines de 2015, se vieron expresadas en un conjunto de medidas educativas enfocadas en el desmantelamiento y la desarticulación del sistema nacional de formación docente, y en la imposición de un sistema punitivo y estandarizado de evaluación.

Recordemos que el año 2016 comenzó con los despidos de los trabajadores del Ministerio de Educación nacional, acompañados de medidas tendientes al desmantelamiento de los principales programas nacionales, el desfinanciamiento y la subejecución del presupuesto educativo.

Entre las primeras medidas de las nuevas autoridades del INFD se observa la desarticulación y el desguace del PNFP. Desvirtuaron los sentidos y significados del programa definiendo nuevos dispositivos con formatos supeditados a las demandas jurisdiccionales, que abrieron circuitos diferenciados para terminar ensanchando las brechas provinciales y la desigualdad de los procesos de formación. Redujeron los equipos de coordinadores y tutores de los cursos y postítulos, cerraron carreras de especialización, eliminaron contenidos de las carreras de postítulos –como es el caso de “Pensamiento Pedagógico Latinoamericana-

no” y “Marco Histórico y Político”–, y reformularon el sistema de becas para introducir criterios meritocráticos y punitivos para su asignación. A su vez, se excluyó a los sindicatos en la posibilidad de brindar propuestas de formación y se suspendió el financiamiento para proyectos de investigación educativa llevados a cabo por los Institutos Superiores, dejándose solo un proyecto de investigación centralizado en el INFD del cual se desconocen las premisas de partida, la metodología del estudio y los avances alcanzados hasta el momento.

Desde las organizaciones sindicales se realizaron sendas denuncias frente a los cambios sustanciales introducidos por los funcionarios, en tanto los mismos desconocieron los acuerdos a los que se había llegado en todo este tiempo y hasta el año 2015, fundamentalmente con el trabajo comprometido y sostenido en la Comisión Técnica Paritaria de Formación Docente que fuera inmediatamente clausurada por esta gestión.

Ya en el primer año de la actual gestión se comenzaron a implementar medidas y acciones tendientes a consolidar un proceso de pseudo federalización, que desresponsabiliza al Estado nacional para dejar en manos de las provincias un conjunto de decisiones a tomar, con el claro objetivo de la fragmentación del sistema de educación superior, la segmentación de la formación docente y la restricción para la participación de los sindicatos docentes nacionales en la construcción de las políticas educativas para la formación. Como señala Alejandra Birgin en su trabajo “¿El INFD en jaque? Deudas, debates y perspectivas”, en *Conversaciones necesarias* (2017): “Bajo el paraguas del respeto a sus autonomías, priori-

Cuando nos preguntamos acerca de los motivos de semejante ajuste para la formación docente actual, creemos entender que este gobierno está sacando una fotografía mal intencionada de la situación para construir una mirada distorsionada de la relación entre el sistema de formación y las necesidades del sistema educativo y del mundo del trabajo.



za la transferencia de recursos a las provincias (muy desiguales en sus condiciones financieras y técnicas), por sobre la construcción en común de proyectos pedagógicos y la unidad del sistema formador” (<https://conversacionesnecesarias.org/2016/11/10/el-infd-en-jaque-deudas-debates-y-perspectivas/>)

Según los propios dichos del por entonces ministro Esteban Bullrich en su recorrida por las provincias y de la directora del INFD Cecilia Veleda, “los IFD en las provincias son muchos, hay que cerrarlos”. Al respecto, Birgin agrega: “En vez de concebir que la desconcentración territorial de la oferta de formación permite mayor acceso a quienes se encuentran en ámbitos alejados y una conexión más cercana con las escuelas (lo cual requeriría políticas de fortalecimiento), aquí se reitera esa perspectiva que sostiene que calidad y expansión/inclusión parecen incompatibles”.

El inicio de este plan de ajuste pudo observarse en el año 2017 en Jujuy, con el cierre de carreras de formación docente. Tal como ocurría en los años '90, se comenzó por cerrar las carreras de formación docente inicial, que presentan, según las propias expresiones de las autoridades, una “sobreoferta”. Una maniobra que no solo deja sin la posibilidad de libre elección de carreras de formación docente a vastos sectores de la población, sino que además restaura, al cerrar carreras, la figura de los “docentes en disponibilidad”, generando nuevas condiciones de inestabilidad laboral.

La expresión más emblemática de este proceso es el caso de la ciudad de Buenos Aires, donde se avanzó, entre los años 2017 y 2018, con un proyecto de ley para la disolución de los 29 institutos existentes, y reemplazarlos por una nueva institución denominada Universidad Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (UNICABA), que no es más que una cáscara vacía, que deja las puertas abiertas para el avance de un modelo de formación docente al servicio del proyecto educativo conservador.

Finalizando el tercer año de la actual gestión, desde CTERA se salió a denunciar la operación fraudulenta llevada a cabo por el ministro de Educación de la Nación, Alejandro Finocchiaro, en el marco de la reunión del CFE para aprobar la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (CNEAC) que, en gran medida, retrotrae al contexto de acreditación de los institutos que se implementaron en los años '90.

En esta operación, por otro lado, se sumaron los medios de comunicación que están al servicio del poder gobernante, los que salieron rápidamente a denostar la formación docente de nuestro país, a través de la publicación de los supuestos “malos resultados” del operativo de evaluación “Enseñar 2017” aplicado a los estudiantes de los Institutos de Formación Docente. El uso distorsionado de dichos resultados se ha convertido en el instrumento fundamental del gobierno para legitimar el achicamiento del sistema y el cierre de instituciones y para justificar la “profecía autocumplida” del macrismo acerca del problema que significa “caer” en la escuela pública.

La evaluación educativa ha sido el eje priorizado por las políticas de gobierno conservador. A tres años de imposición de esta línea de política educativa, las consecuencias se ven claramente reflejadas en los datos concretos que arroja el análisis del presupuesto educativo a lo largo de este período. Si se tiene en cuenta el presupuesto asignado en el período 2016-2019 para Formación Docente (FD) y para la Evaluación Educativa (EE), claramente se observa que los recursos asignados a la primera (FD) disminuyen un 65% en dicho período, mientras que los destinados a la segunda (EE) se incrementan un 140% para los mismos años de referencia. Es decir, hasta en el mismo presupuesto se ve reflejada la política de vaciamiento del sistema de formación en la Argentina, en favor de la evaluación como sistema de control, privatización y mercantilización de la educación.



En lo referido a las políticas de formación docente propiamente dichas, hay un punto fundamental en la LEN que es la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (art. 76), como organismo regulador nacional responsable de impulsar políticas de fortalecimiento de la formación docente que articulen los niveles nacional, jurisdiccional e institucional.

A modo de cierre...

Cuando nos preguntamos acerca de los motivos de semejante ajuste para la formación docente actual, creemos entender que este gobierno está sacando una fotografía mal intencionada de la situación para construir una mirada distorsionada de la relación entre el sistema de formación y las necesidades del sistema educativo y del mundo del trabajo. En esa distorsión, el gobierno acepta como definitiva la realidad del sistema educativo actual, y asume como estática la situación prescribiendo una paralización en el crecimiento cuantitativo y cualitativo del sistema de educación pública obligatoria y gratuita en la Argentina. Se mira al sistema como un todo estanco, sin tener en cuenta “la película” (es decir, toda la trayectoria histórica del sistema formador) ni las perspectivas de ampliación de derechos con inclusión socioeducativa. De tener en cuenta esto último, obviamente sería necesario ampliar y fortalecer la formación docente y contar cada vez con más instituciones de formación docente y nuevos/as profesores/as para que, entre otras cosas, se pueda:

- ▶ Garantizar la cantidad de docentes recibidos para cubrir cargos en los niveles obligatorios donde aún no se cumplió con el 100% de la cobertura con educación pública, como es el caso de la sala de 4 años en el nivel inicial y la posibilidad cierta de ampliación de la obligatoriedad a la sala de 3 años.
- ▶ Garantizar la cantidad suficiente de docentes de educación primaria para cubrir cargos de jornada completa y/o extendida en el marco del cumplimiento de la meta de llegar al 30% en todo el país de escuelas con estas características, en perspectiva de seguir ampliado la meta.
- ▶ Garantizar la cantidad suficiente de docentes de educación secundaria para cubrir los cargos que se necesitan a los efectos de cumplir con la meta de alcanzar el 100% de la escolarización de la población en este nivel del sistema. Así como también avanzar en el nivel hacia la estructuración de puestos de trabajo por cargos en lugar de horas cátedra.
- ▶ Garantizar la cantidad suficiente de docentes formadores de formadores para que los mismos cuenten con condiciones laborales que les permitan desarrollar de manera vinculada acciones de formación inicial, trabajo institucional, investigación y formación permanente, reconocidas en el marco de la composición del propio puesto de trabajo.

Para todo esto hacen falta más y mejores institutos superiores de formación docente y que se garanticen las condiciones para que se reciban más docentes; consecuentemente, también se torna necesario incrementar la inversión presupuestaria para el campo educativo. Este gobierno, evidentemente, está haciendo todo lo contrario. La participación del sindicalismo docente hoy se posiciona en la resistencia a este modelo y en la articulación con las universidades públicas para la construcción de una alternativa política-pedagógica de un Sistema Nacional de Formación Docente.



por **LAURA PITMAN**. *Licenciada en Ciencias de la Educación. Directora de Desarrollo Curricular en la Universidad Nacional de José C. Paz. Docente del IES Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.*



ANTE LA AVANZADA DE UN MODELO CAPACITADOR IMPREGNADO DE LAS LÓGICAS MEDIÁTICAS Y ATENTO A LAS “NECESIDADES DEL MERCADO”, ES NECESARIO INSISTIR EN UNA POLÍTICA EDUCATIVA QUE JERARQUICE EL CONOCIMIENTO ACADÉMICO Y LOS SABERES CONSTRUIDOS EN LA PROPIA PRÁCTICA DOCENTE.

CAPACITACIÓN DOCENTE, TRAUMA Y AGENDA

Crónicas, imágenes y videos circularon hace un tiempo por las redes sociales, mostrando pasajes de una capacitación realizada en La Plata el pasado 12 de marzo, y desafiando nuestra capacidad de asombro. Diapositivas sobre “recreos cerebrales”, alusiones a traseros y cerebros chatos, fotos de hijos de capacitadoras, toques de clarín para hacer silencio y consejos sobre temas musicales para manipular el estado de ánimo de los alumnos, fueron algunos ejemplos de la jornada que causó inmediata repercusión crítica en ámbitos sindicales, académicos y periodísticos. Tres días más tarde se conocería la comunicación de la suspensión del encuentro siguiente.

En principio, cabe hacer notar que no se trató de un encuentro cualquiera: el evento del 12M fue una de las primeras instancias organizadas bajo la conducción de la nueva directora provincial de Formación Continua, Victoria Zorraquín de Pereyra Iraola. La funcionaria, cuyos antecedentes en el área a su cargo provienen de una fundación que ofrece capacitación (¿gratuita?) a directivos escolares, asumió en febrero de este año. Inició su gestión con el despido de 36 integrantes de los Equipos Técnicos Regionales (ETR), encargados de la formación de docentes de todos los niveles y modalidades de la provincia de Buenos Aires. Podría interpretarse que la asunción de la nueva directora marca el inicio de una segunda etapa en materia de capacitación docente en la jurisdicción. La primera fase, iniciada en 2016, concretó la centralización de las acciones de formación continua, desmantelando la red de instituciones oferentes y la presentación anual de proyectos de capacitación que otorgaban puntaje, con financiamiento provincial. El contenido de esta nueva etapa empieza a develarse: los capacitadores participantes fueron instados a “cambiarse el chip”. Y tienen razón. En lo que sigue procuraremos analizar hasta qué punto se trata de cambiar el chip.

Las insólitas escenas que nuestros compañeros presenciaron aquel día no tienen, entonces, nada de casual ni son un hecho aislado. Forman parte del derrotero de una política de destrucción del importantísimo sistema de desarrollo profesional docente construido a través de décadas en la provincia de Buenos Aires. En su texto “El significado de la formación docente continua como una política de Estado” (2019), Alejandra Paz reseñó recientemente esta historia, con la precisión de quien conoce en profundidad aquello de lo que habla (<https://conversaciones-necesarias.org/2019/03/22/el-significado-de-la-formacion-docente-continua-como-una-politica-de-estado/>). Sin embargo, es importante comprender que no solo se trata de destruir lo existente sino, esta vez sí, de llenar ese vacío con algo. Y es algo que no creemos que pueda llamarse capacitación (o cualquiera de sus equivalentes) a partir de las escenas que entrevistamos en videos viralizados. Especialmente si por capacitación entendemos fundamentalmente un *conocimiento* puesto al servicio de



un problema o necesidad pedagógica. Veamos un ejemplo, protagonizado por la misma capacitadora que condujo la actividad que estamos comentando. En el video nominado “Habilidades para el aula del siglo XXI” (<https://www.youtube.com/watch?v=ZlmXYuA1Oh8>), Lucrecia Prat Gay explica:

“Estamos entrando en una era conceptual donde se van a valorar otras habilidades. ¿Otras habilidades como qué? Y, en esta era conceptual de invasión de tecnología, ya no necesitamos a un docente para que nos [inicia gesto de encomillado] transfiera información [cierra comillas gestuales], porque con solamente buscarlo en un celular es suficiente. O si no te vas a un tutorial de YouTube y podés aprender todo, desde análisis sintáctico hasta lo que se te ocurra con un tutorial de YouTube. Entonces, ¿qué tenemos que estar haciendo acá? Ayudándolos a sintetizar la información, a relacionar la información, a darse cuenta que no todo lo que está Internet [sic] es válido, etcétera. Y más que nada, a crear nuevos productos, a ser innovadores, a ser personas que suman valor, empáticos, que trabajan en equipo”.

¿En qué disciplinas podríamos encuadrar estas afirmaciones o las que escucharon los colegas en La Plata acerca de alumnos eficientes, liberación de estrés en niños y aprendizaje en estado

Hoy el acceso a la información está bastante asegurado por los medios, pero solo la escuela puede garantizar algún acceso al saber. La información se incorpora, se usa, se procesa y se olvida. Confundir saber e información implica el riesgo de imprimirle a la escuela una lógica informacional, afectando irremediablemente el papel de maestros y profesores como agentes de distribución del saber entre la población.

de tranquilidad y relajación? ¿En la pedagogía, la didáctica, la psicología educacional? Por supuesto que no. Estamos, básicamente frente a un conglomerado que mezcla fragmentos degradados de conocimientos. Conocimientos que, muchas transposiciones atrás, pudieron haber tenido un lejano vínculo con algún conocimiento académico. Retazos que se combinan con prejuicios socialmente circulantes (*“el recreo cerebral de las mujeres es el shopping”*) y el agregado de los infaltables elementos ficcionales: *“Hoy se puede aprender análisis sintáctico mirando un tutorial en internet”*.

Del mismo modo, es interesante notar que, en la particular caracterización del rol docente que podríamos decir “se viene”, el saber, como elemento fundante de la relación pedagógica, no existe. Si históricamente los maestros desarrollaron la *enseñanza* como un acto de *transmisión del saber*, en la “era conceptual” se trata de *aprender* siendo usuarios de la *transferencia de información* que nos proporciona la tecnología. Claro que saber e información no son lo mismo.

El saber es complejo, organizado, acumulativo, jerarquizado, con soporte textual, durable. La información, en cambio, se entrega procesada, cuando no simplificada. Es caótica, instantánea, sin jerarquía e hipertextual. Si la escuela fue históricamente el “templo del saber”, la información reina en los medios de comu-

nicación. Para apropiarse del saber hacen falta años, personal especializado, método, materiales de enseñanza, formación, etc. Para recoger información, hace falta YouTube. Pareciera que lo que tenemos frente a nosotros es el discurso mediático, extrapolado sin escalas al campo educativo, y mostrado en toda su impertinencia.

Las consecuencias de esta extrapolación no son teóricas, sino políticas. Hoy el acceso a la información está bastante asegurado por los medios, pero solo la escuela puede garantizar algún acceso al saber. La información se incorpora, se usa, se procesa y se olvida. Confundir saber e información implica el riesgo de imprimirle a la escuela una lógica informacional, afectando irremediablemente el papel de maestros y profesores como agentes de distribución del saber entre la población.

La idea, entonces, es que el maestro ya no debe enseñar contenidos portadores de cultura y conocimiento sino habilidades instrumentales (*“relacionar”* y *“sintetizar información”*) y actitudes (ser *“innovador”*, *“empático”*, *“trabajar en equipo”*). Ahora bien, afirmaciones como esta tienen un sentido y un valor enunciadas en un video subido a la red, y tienen otro expresadas en el marco de una actividad organizada por el organismo responsable de la formación continua, en la mayor jurisdicción educativa del país. En este último contexto, estos discursos adquieren el carácter

de política educativa. Y al igual que la política económica, la política educativa puede ser regresiva o progresiva, según distribuya o concentre la cultura y el saber entre la población: podemos tener una política regresiva, que les da más a los que tienen más, y viceversa; o podemos tener una política con una distribución progresiva del saber y la cultura, que tiende a reponerlos de manera igualitaria. En condición de regulación social de mercado, escamotear el conocimiento tiene como consecuencia inevitable que el ciudadano, otrora el tipo subjetivo dominante, va siendo reemplazado por el espectador. Así, con independencia de las intenciones, las consecuencias de este modo de encarar la educación no son solo negativas (escamotear el acceso al saber) sino positivas: *“Intervenir sobre el aparato psíquico de las poblaciones a través de la construcción de estereotipos y por ende en sus emociones, actitudes y decisiones, en relación a determinados fines o intereses”* (Susana Murillo, “Neoliberalismo, Estado y subjetivación”, 2018. En <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/view/2966>).

Otro rasgo que nos encontramos en estos dispositivos es la presencia de la afectividad como objeto dominante de la acción pedagógica. Las preocupaciones academicistas, centradas en el dominio de contenidos curriculares, propias del neoliberalismo pedagógico de los '90, quedaron atrás. En su lugar, encontramos una versión corregida y aumentada, que hoy se encolumna detrás de una tendencia clave en la fase emergente del desarrollo capitalista en curso: la amalgama entre afectividad y economía. En su trabajo *En los límites de lo posible. Política, cultura y capitalismo afectivo* (2018), Alberto Santamaría muestra que históricamente las instituciones hegemónicas procuraron equilibrar las emociones y la razón. Podríamos decir que ese equilibrio era requerido por el ejercicio de la ciudadanía, que suponía un sujeto racional. En condición de regulación social de mercado, la formación del consumidor, lejos de pretender *dominar* las emociones, busca *exacerbarlas*, configurando un sujeto fácilmente manipulable, y cuasi desbordado de amor... o de odio. Constituida esta base subjetiva será relativamente sencillo que el ex ciudadano consuma semillas patentadas, vino o cursos de capacitación. Y centralmente, candidatos electorales que, devenidos gobierno, confiscarán los derechos adquiridos por parte de los sectores mayoritarios de la población a lo largo de décadas de democracia.

La formación de la llamada *inteligencia emocional* como acción central de la enseñanza parece tener también otras funcionalidades en el contexto del régimen neoliberal. Por un lado, la cultura crea y recrea distintas formas de terror: desde las miles de expresiones de crueldad y violencia que noticieros y series difunden día tras día, horadando irreversiblemente la sensibilidad de los espectadores, hasta el temor de quedarse sin trabajo,

sin consumo, etc. Por otro lado, la población es constantemente interpelada hacia el logro de la completud en términos de éxito, belleza o salud. Nuevamente Susana Murillo ilustra cabalmente las consecuencias de esta avanzada de la formación de valores y actitudes a expensas de los procesos de apropiación del saber: *“Las políticas neoliberales impulsan por un lado la formación de las infancias centrada en la construcción de un yo centrado en sí mismo, que se autocontrole y asuma toda responsabilidad por sus decisiones en el mundo de la incertidumbre”* (“El gobierno de las infancias”, 2018).

Otro punto sobre el que queremos llamar la atención es que este discurso no es el resultado de la desubicación personal de estas capacitadoras, sino que está siendo producido orgánicamente por sectores concentrados de poder, en una red de organizaciones con fuerte financiamiento privado, cooptación de instituciones tradicionales y ramificación capilar en muchos países. En el video al que nos referimos más arriba la capacitadora protagonista del 12M es en sí misma un ejemplo. En la presentación, la locutora la destaca como directora del área de Educación de la fundación Educar para el Desarrollo Humano (¿cómo se llamarán las otras áreas?). También es *“teacher training exclusiva para Latinoamérica”* (aparentemente el primer mundo le estaría siendo vedado) de Oxford University Press. Esta editorial se presenta en internet como un departamento de la Universidad de Oxford, pero en su filial argentina, sita en Barracas, es una sociedad anónima. La frontera entre la institución educativa, saturada de renombre y prestigio mundial, y la marca editorial



se torna difusa. La animadora es también autora del libro *From passion to action*, publicado, no por Oxford University Press, sino por Kel Ediciones. Se trata de una editorial de libros en inglés (mayormente de los llamados “de texto”, es decir para la enseñanza escolar) cuya librería está ubicada en Belgrano R, cerca de las muchas escuelas privadas de cuota exorbitante –algunas bilingües– que la proveen de clientela.

En el futuro inmediato cabe esperar una fuerte proliferación de eventos similares a lo largo y a lo ancho del sistema educativo, aun cuando tácticamente se recalculen la estrategia o se limen excesos. Frente a esto, la pregunta crucial se torna estratégica: ¿es posible seguir capacitando después la enunciación del “*trasero chato, cerebro chato*”? Lo pregunto seriamente, sin ironías. Porque lo que preocupa de la escena que vimos son los capacitadores que se sumaron a la “propuesta” de los círculos y cuadrados en el aire. Nadie puede dudar de que muchos estaban preservando un puesto de trabajo del cual viven. Pero otros parecían prestarse de buen grado. Y es que la mezcla de traseros y cerebros resuena en aquello que nos es cotidianamente familiar. Porque se asienta sobre el terreno firme de sentidos culturalmente acuñados por los medios y apropiados por una parte muy significativa de la población. Parecería imprescindible que todos nos dispongamos a hacer sonar nuestras propias alarmas en este sentido.

¿Cómo construir entonces una agenda de capacitación que dispute sentidos, solidaria de la maximización del derecho a la educación? Por supuesto que no tenemos ni podríamos tener

una respuesta, ya que esta requiere ser acuñada colectiva y políticamente, pero las reflexiones realizadas más arriba nos arman alguna aproximación.

En primer lugar, necesitamos reponer entre los docentes la idea de que la capacitación es un ámbito en el que se ponen a disposición saberes académicos (incluidos aquellos producidos por los propios docentes), saberes que se ponen en diálogo con problemas educativos relevantes. Es posible que estudiar no sea tan divertido como musicalizar clases para manipular el estado de ánimo de nuestros alumnos, pero es lo que hacen los profesionales que enfrentan con seriedad la tarea que eligieron.

En segundo lugar, y tal vez este sea el punto más estratégico, es que necesitamos reconstruir la versión escolar del demolido lazo social, en el marco de en la sociedad de las brechas. En otras palabras, hay algo de cierto en la preocupación por la relajación y el buen clima que acusan las capacitadoras del 12M. En primer lugar, porque la violencia creciente, inyectada a diario por los medios hegemónicos de comunicación –no solo en su versión TN local, sino también y fundamentalmente en su versión global marca Fox o TNT– hoy afecta de manera muy dramática nuestra vida en común. Hoy parece muy difícil que no afloren múltiples y variopintas brechas en cualquier colectivo. Y eso no deja indemnes a los actores escolares. Hay que capacitar para que la escuela pueda constituirse en un territorio en el que el lazo social esté presente, haciendo realidad el imperativo de la tan vaciada de contenido “comunidad educativa”.

En segundo lugar, porque las dificultades de adecuación de las

Las insólitas escenas que nuestros compañeros presenciaron aquel día no tienen, entonces, nada de casual ni son un hecho aislado. Forman parte del derrotero de una política de destrucción del importantísimo sistema de desarrollo profesional docente construido a través de décadas en la provincia de Buenos Aires.

nuevas generaciones al dispositivo escolar ya configuran un verdadero problema de política educativa que va a ir en crecimiento. Estamos asistiendo al surgimiento de la primera generación que nace a la vida social en contacto intensivo con celulares, e interacción cuerpo a cuerpo decreciente. Todavía no podemos asegurar cuál será el impacto de esto, pero ya es posible observar un aumento de la irritabilidad en niños pequeños y un descenso en la capacidad de postergación y tolerancia, capacidades requeridas para la convivencia con otros. Enseñar a los niños a postergar el impulso, a tener en cuenta el punto de vista del otro, a construir, en fin, la noción de *semejante*, será un objetivo político de la educación pública, que deberá ser acompañado por las instancias de formación continua que se generen. Será imprescindible, allí donde el mercado alienta el individualismo, fortalecer perspectivas colectivas, e impulsar el pensamiento y la acción solidaria en lugar de alentar la competencia y la lógica mediática del reality.

Entre los muchos asuntos que deberíamos incluir en una posible propuesta, solo mencionaremos, por razones de extensión, uno más de los tópicos llamados a integrar una agenda futura para la formación permanente. Y es la necesidad de visibilizar el saber que los docentes producen desde la propia práctica.

En el sentido de la documentación de experiencias a modo de archivo, pero también en lo que implica transformar el saber en conocimiento académicamente reconocido y circulante, en los circuitos en los que puede tornarse activo. Instituir a los docentes como agentes de producción de saber pedagógico es una iniciativa que tiene en los ámbitos de capacitación un espacio privilegiado. Tanto en el camino “de ida”, que implica reconocer experiencias y saberes, documentarlos y validarlos, como en el “de vuelta”, haciéndolos públicos y circulando el conocimiento producido entre otros colegas.

En conclusión, parecería que el estatuto de la escena que directa o indirectamente presenciamos el 12M recuerda la idea de catástrofe que Ignacio Lewkowicz explorara en torno de los acontecimientos del 2001. El autor decía que una catástrofe es *“una dinámica que produce desmantelamiento sin armar otra lógica distinta pero equivalente en su función articuladora”* (“Traumas, acontecimientos y catástrofes en la historia. Estos son los sujetos de la devastación”. *Página 12*, 2002. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-7505-2002-07-11.html>). En cambio, un trauma implica la suspensión de una lógica por algo que es tan ajeno que cuesta poder captarlo. La distinción fundamental entre ambos es que del trauma se vuelve. La tarea urgente es, entonces, detener la catástrofe, arrinconarla en la dimensión del trauma. Y la mejor manera de hacerlo es construir el acontecimiento de reinventar –una vez más– el programa que requiere la realización del derecho a la educación.



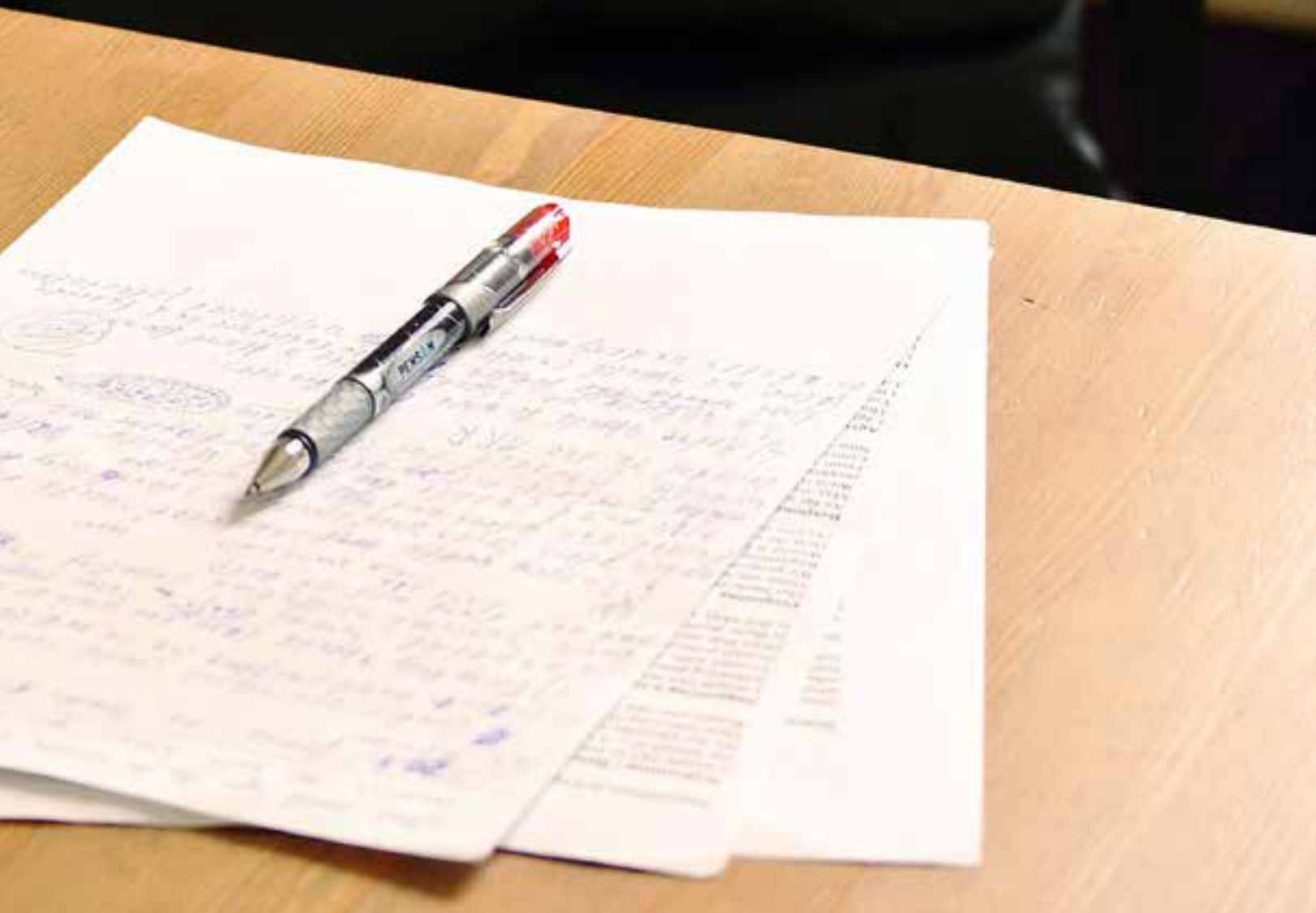
Acerca de la formación docente en la Argentina

Parte III
Algunas
experiencias
116 a 129

LAS NARRACIONES AUTOBIOGRÁFICAS DE MAESTROS Y PROFESORES GANAN LEGITIMIDAD EN LOS ÁMBITOS UNIVERSITARIOS Y PEDAGÓGICOS, DE INVESTIGACIÓN Y DE FORMACIÓN. A TRAVÉS DE SU ELABORACIÓN, SU DISCUSIÓN Y SU DOCUMENTACIÓN, LOS DOCENTES NARRADORES SE CONVIERTEN EN AUTORES Y PARTÍCIPE DEL DEBATE PÚBLICO SOBRE LA EDUCACIÓN.

NARRAR LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA COMO DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

por **DANIEL H. SUÁREZ**. *Licenciado y Doctor en Ciencias de la Educación (UBA). Profesor Titular Regular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UBA. Coordinador del Área Interdisciplinaria de Formación Docente (AIFOD), Profesor de la Maestría en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas y Coordinador del Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”. Director de proyectos de investigación (UBACyT). Ha publicado libros, artículos y ensayos en ediciones nacionales e internacionales y ha dictado cursos de posgrado (doctorado, maestría y especialización) en universidades nacionales, latinoamericanas y europeas*



Narrativas docentes y disputas político-pedagógicas en el campo educativo

A pesar de la pregnancia de ciertos clichés educativos, del desconcierto que provocan algunas políticas destituyentes y de los límites que imponen las condiciones de trabajo en la escuela, cada vez más docentes escriben, leen y conversan en torno de sus historias de enseñanza. Aun cuando el mundo escolar se les torna adverso para pronunciar su palabra y escribirla, muchxs se empeñan en contar lo que hacen, en documentar cómo y por qué lo hicieron, o en narrar cuál fue el recorrido que realizaron para llegar a ser los docentes que son, o en mostrar cómo fueron las condiciones históricas, sociales, políticas, que contextualizaron sus prácticas. Aunque las voces oficiales lxs señalan como responsables de la “crisis de calidad de la educación” por obsoletxs, perezosxs o torpes, se obstinan en relatar los saberes secretos del oficio y en compartir las preguntas y aprendizajes de su trayectoria profesional. Y algunxs ensayan argumentos e inventan tramas para decirlos o escribirlos o conversarlos de mejor manera, con sus propias palabras, desde su propia perspectiva. Más allá de la premura de la gestión y del control evaluador del trabajo docente, se detienen junto con otrxs en la interrupción de la lectura, el instante de la escucha y el detalle del comentario de relatos profesionales, y disfrutan de su oficio.

Esta tensión es cada vez más evidente y manifiesta una confrontación, una puja, acerca del sentido de la escuela y lxs docentes en el campo educativo. Por un lado, ciertas interpelaciones públicas dirigidas a o en torno de la docencia la descalifican como interlocutora válida para opinar sobre los problemas de la escuela y sus posibles soluciones. Con un desdén explícito, voces del gobierno, los *massmedia* corporativos y los grupos de poder la desacreditan como portadora y creadora de saberes que

ayudarían a comprender mejor lo que sucede con la enseñanza y la menosprecian como sujeto de experiencias educativas valiosas que merecen documentarse y compartirse. Su mirada es pesimista, cínica: la escuela pública, la enseñanza y lxs docentes tienen poco que ofrecer al mercado y a los fines endoprivatizadores del Estado y de las políticas oficiales para la educación. Al mismo tiempo, desobedeciendo los discursos y resistiendo las prácticas que lxs condenan al silencio, la pasividad o la desaparición, muchxs docentes siguen preguntándose acerca de su lugar en la escuela, su relación con el conocimiento, los vínculos que sostienen con lxs estudiantes, las maneras en que llevan adelante, reflexionan y nombran sus prácticas pedagógicas. Y cada vez más lo hacen narrando, contando historias, indagando su experiencia. La Red Latinoamericana de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela, el Colectivo Argentino de docentes que hacen investigación desde la escuela, el Movimiento Pedagógico Latinoamericano que impulsa la Internacional de la Educación, la Expedición Pedagógica y el Movimiento Pedagógico Nacional de Colombia, la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas en la que participa activamente la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y todas las redes pedagógicas y colectivos de docentes que en los últimos 20 años confluyen en estas u otras experiencias, son solo algunas de las manifestaciones que vienen movilizand o a una parte de la docencia hacia la indagación, la autoformación y la acción crítica, y en pos de otros lenguajes, géneros y prácticas en el campo de la pedagogía (Suárez, 2014). Todo este movimiento a favor de la repedagogización de la escuela se inscribe en las luchas de resistencia afirmativa que viene sosteniendo la docencia y se dirige a construir alternativas viables en el imaginario social respecto del valor y las potencialidades de la educación pública y popular.

Los cada vez más frecuentes diarios de enseñanza, de aula o escolares escritos por docentes reflexivos tienen un valor pedagógico y etnográfico todavía poco explorado, pero muy significativo para la reconstrucción de la vida cotidiana de la escuela y la comprensión de las dinámicas locales de la transmisión cultural.

El giro narrativo y (auto)biográfico en educación

Como resultado de la “condición biográfica” que caracteriza crecientemente la vida de las personas en las sociedades de la modernidad tardía (Delory-Momberguer, 2016), se configuraron oportunidades inéditas para que lxs maestrxs y profesorxs tomen la palabra, cuenten sus vidas profesionales y laborales, indaguen y repiensen sus saberes y experiencias, e intenten inscribir esas historias de oficio en la memoria pedagógica de la escuela y el debate educativo público. La expansión del espacio biográfico hacia el campo educativo generó condiciones institucionales, políticas y académicas hasta ahora inexistentes para que lxs docentes de las escuelas y otrxs educadores participen activamente en procesos de investigación-formación-acción en colaboración con investigadores universitarios, ensanchando el horizonte de expectativas de la docencia hacia nuevas posiciones de sujeto en el campo educativo.

Actualmente es común encontrar en muchas universidades latinoamericanas y europeas equipos de investigación narrativa y (auto)biográfica, en los que producen conocimientos conjuntamente académicos, especialistas, docentes y otros actores escolares. Del libro liminal compilado por Antonio Novoa y Matthias Finger en 1988, *O método (auto)biográfico e a formação* –en el que los pioneros Franco Ferrarotti, Gastón Pineau, Marie Christine Josso y Pierre Dominice ratificaron el uso de las narrativas de sí como método y género para desarrollar y estudiar la formación continua en Europa– a los recientes mapeos de este giro en el territorio de la educación, se dibujan una trayectoria de despliegue creciente y un debate metodológico progresivo en torno de la narrativa (auto)biográfica. Al mismo ritmo, se consolidaron su legitimidad científica como perspectiva de investigación educativa y su habilitación académica como modalidad de formación de docentes.

Gran parte de las discusiones teóricas, metodológicas y epistemopolíticas de este “movimiento (auto)biográfico y narrativo” se sintetiza en el dossier temático “Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías” de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (Nº 62) de 2014, organizado por Elizeu Clementino de Sousa y José Antonio Serrano Castañeda. A un lado y otro del Atlántico, una parte importante del desarrollo profesional docente y de la investigación cualitativa de la educación viene experimentando metodológicamente con la narrativa (auto)biográfica, y generando innovaciones pedagógicas importantes en el campo de la formación. Mediante las alianzas y zonas de contacto desplegadas entre el mundo de la investigación académica y el mundo de las escuelas se abrieron oportunidades para que la narrativa (auto)biográfica de lxs docentes y la reflexión pedagógica pública se entremezclen y produzcan formas de saber y de discurso educativo hasta ahora poco reconocidos y tomados en cuenta.

Las contribuciones de las narrativas (auto)biográficas y de los relatos de experiencia para la investigación educativa, particularmente para indagar interpretativamente a la práctica docente y el desarrollo profesional docente, son relativamente conocidas. Se orientan, en lo fundamental, a “profundizar narrativamente” la educación, a recrear el lenguaje teórico y político de la pedagogía y de las ciencias de la educación, a generar un imaginario pedagógico más sensible a las novedades, obvidades y opacidades del mundo escolar. Pero, además, estas articulaciones entre investigación narrativa de la experiencia escolar, (auto)biografía de formación y desarrollo profesional docente abren un territorio fértil para construir una política de identidad docente basada en el reconocimiento de las singulares y colectivas narraciones de sí de maestrxs y profesorxs y en la lectura, interpretación y comentario de pares de esas obras pedagógicas.

Las narrativas (auto)biográficas, los relatos de experiencia y la pedagogía de la formación

Los relatos autobiográficos de docentes han comenzado a inundar el campo discursivo de la educación, al mismo tiempo que el “espacio biográfico” se vino expandiendo en ese territorio y los enfoques biográfico-narrativos de investigación ganaron legitimidad en la academia y la universidad. La indagación narrativa y autobiográfica ha conquistado un territorio propio en el campo de la educación y sus reglas de composición y criterios de validación comenzaron a dialogar y ponerse en tensión con las reglas y criterios metodológicos consagrados. Narrativa, (auto) biografía, experiencia, formación, investigación y pedagogía vuelven a resonar juntas en la disputa por el discurso legítimo en educación y abren oportunidades inéditas para el debate metodológico, epistemológico y político y para la experimentación educativa basada en conocimientos locales.

Los cada vez más frecuentes diarios de enseñanza, de aula o escolares escritos por docentes reflexivos tienen un valor pedagógico y etnográfico todavía poco explorado, pero muy significativo para la reconstrucción de la vida cotidiana de la escuela y la comprensión de las dinámicas locales de la transmisión cultural. Nos ofrecen materiales documentales ineludibles para la hermenéutica de la acción pedagógica y de los procesos de constitución, reproducción y transformación del mundo escolar. Las autobiografías profesionales y los memoriales de docentes, también muy difundidos últimamente, nos permiten conocer de una manera más sensible e integral, a la manera de historias de vida o autoetnografías, la construcción narrativa de los recorridos de afiliación al oficio y de la identidad profesional docente. Entrelazadas en sus tramas, emergen reflexiones pedagógicas y didácticas situadas en territorio, a la manera de conocimientos locales, que intervienen textualmente en el campo pedagógico pluralizando y provocando reformulaciones en las posiciones de sujeto que ocupan en él los actores. La escritura y la lectura de unos y otras son intensamente promovidas en diferentes propuestas de formación de docentes y hacen parte de los trabajos de campo de muchos proyectos de investigación.

De todas las formas narrativas y autobiográficas con las que los docentes hablan de sus inquietudes formativas, saberes y aprendizajes, el relato de experiencia es el que hemos estudiado con más detalle y el que hemos experimentado metodológicamente con mayor intensidad. En el despliegue de nuestras investigaciones y propuestas de desarrollo profesional centradas en la *documentación narrativa de experiencias pedagógicas*, en el marco de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, hemos promovido la participación de muchos docentes que se auto y co-formaron e indagaron cualitativamente sus prácticas mediante la escritura, la lectura, el comentario, la conversación y la reescritura de re-

latos de experiencia pedagógica. Gran parte de los proyectos de investigación-formación-acción, tesis de doctorado y maestría, seminarios de posgrado y actividades de extensión universitaria que ha desarrollado el grupo en los últimos quince años, ha girado en torno de este modo narrativo de entender y practicar la formación de docentes y la investigación pedagógica.

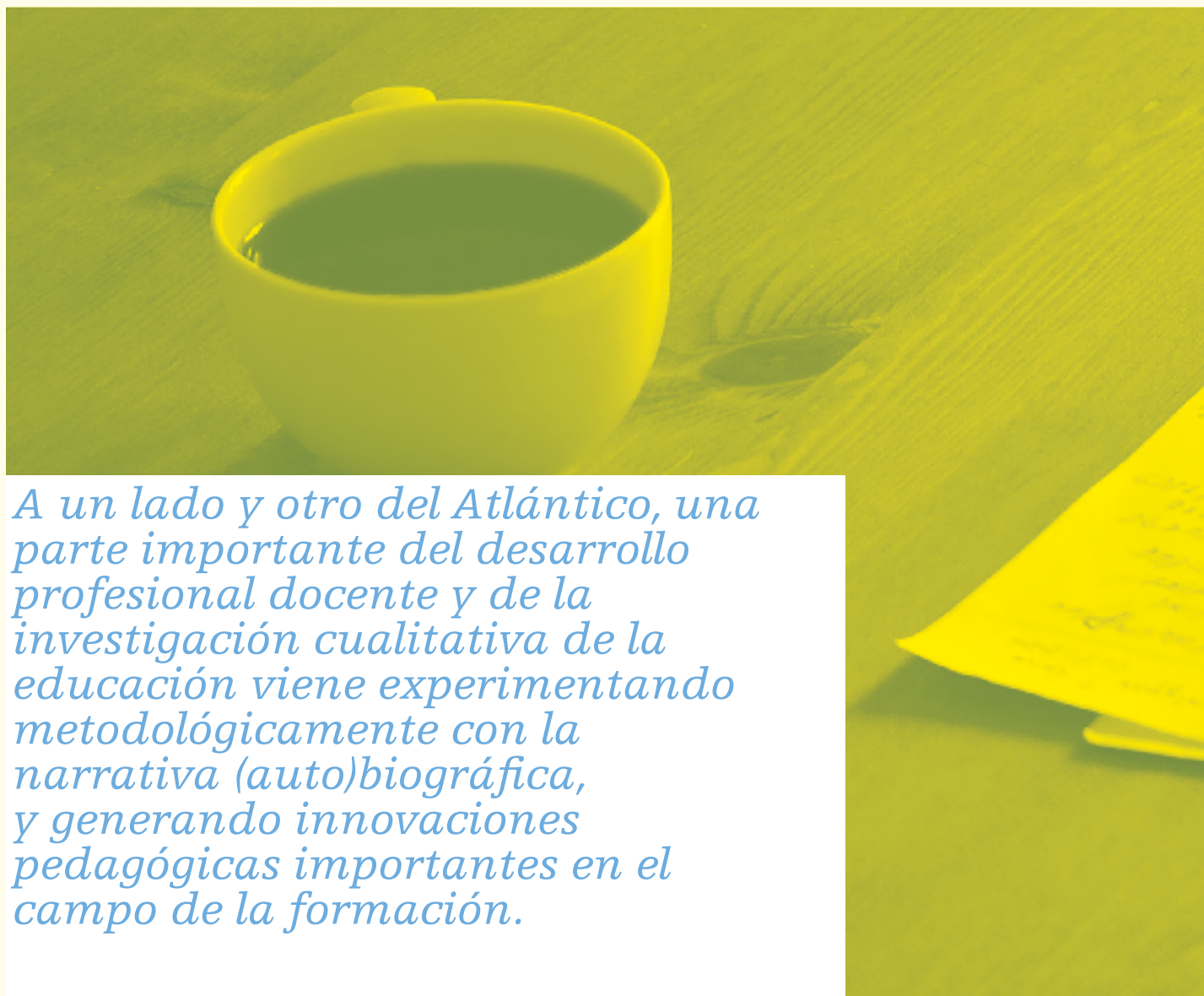
Esta predilección teórica y metodológica tiene que ver con la centralidad que esta modalidad de relato le otorga a la noción de *experiencia*. Lo que se quiere contar es aquello que nos acontece con lo que acontece, lo que nos conmueve, nos atraviesa, nos proyecta y nos cambia. El relato de experiencia narra aquello que vivimos pero que adquiere sentidos particulares porque nos toca y nos interpela, nos hace reflexionar y volver sobre lo hecho para volver a interpretarlo. Por eso, la prefiguración, el diseño, la escritura y la edición del relato contribuyen a reconstruir y darle un nuevo significado a lo vivido, reconfigurando su sentido y generando otros nuevos. Suponen siempre una interpretación sobre el mundo y sobre nuestra participación en él. La narrativa de experiencia es siempre una narrativa de sí, y se involucra en la construcción social de la identidad personal y profesional. El relato no captura o registra la experiencia como si estuviera siempre disponible para ser apresada por el discurso, sino que la constituye, la conforma y la recrea. Lo mismo sucede con la identidad profesional: al contar nuestra participación en la experiencia y al desplegar los significados que le atribuimos a ambas, nuestra identidad se configura narrativamente y se reconfigura en cada nueva versión del relato. Narrativa, experiencia e identidad tienen entre sí una vinculación estructural y hermenéutica que redefine nuestro ser en el mundo, el sentido que le otorgamos a nuestra práctica en él y las formas en que los percibimos, nombramos y evaluamos.

A diferencia de otros relatos de sí que se construyen en torno de la intriga de una vida (como las biografías o las historias de vida), o de lo que sucede día a día en una vida (los diarios), las narraciones de experiencia ayudan a descentrarnos. Nos hacen configurar en una totalidad coherente cuestiones dispersas de lo vivido: una trama de acontecimientos que se suceden en el tiempo del relato y que permiten presentarnos a nosotros mismos como una identidad narrativa a través de su intriga. Si se trata de un relato de experiencia educativa, la selección y la configuración narrativa de esos elementos dispersos están reguladas por criterios y valoraciones pedagógicas y no estrictamente biográficas: el tiempo y el mundo del relato dan cuenta de nuestra interpretación pedagógica de los acontecimientos vividos. La intriga del relato se construye en torno de una experiencia pedagógica que vivimos –o de la que fuimos testigos, indagamos o nos informamos–, y no sobre nuestra vida o práctica profesional como una unidad de sentido, como una totalidad que se expresa temporalmente. De esa manera, el relato de experiencia nos previene de las tentaciones de la “ilusión biográfica” y de

sus exigencias de coherencia narrativa sobre una identidad que transcurre fija, inmutable a las circunstancias del paso del tiempo, y centrada en una serie de valores, perspectivas y proyecciones elaboradas por el presente del narrador. También nos ayuda a distanciarnos y alienarnos de lo vivido como oportunidad para la reflexión y la imaginación.

Esta preferencia tiene que ver también con las potencialidades que presentan los relatos de experiencia para contextualizar histórica y geográficamente las historias que se cuentan. Los relatos de experiencia comprometen nuestra participación singular, única, en una experiencia que siempre es colectiva, comunitaria, plural, y que nos trasciende. Por eso, no pueden dejar de narrar “lo que acontece” en el mundo para contar tan solo “lo que nos sucede”: lo que nos sucede siempre acontece

entre coordenadas históricas, geográficas, económicas, sociales, culturales, políticas, que también son interpretadas por el narrador mediante su relato. Las acciones narradas siempre tienen lugar y tiempo en un escenario en el que confluyen dimensiones que prefiguran los acontecimientos a narrar y la enunciación narrativa misma. También delimitan una posición de sujeto de la acción (el personaje o actante que hace jugar la acción en la trama) y una posición de enunciación, de alguien que dice algo respecto de otros o de sí mismo, que vive una experiencia en ciertas circunstancias espacio temporales (el docente narrador). Por eso, ofrecen una lente muy sensible para percibir cómo las identidades profesionales se construyen en la singularidad de las trayectorias biográficas, pero en el marco del complejo de influencias que delimitan y prefiguran su sentido.



A un lado y otro del Atlántico, una parte importante del desarrollo profesional docente y de la investigación cualitativa de la educación viene experimentando metodológicamente con la narrativa (auto)biográfica, y generando innovaciones pedagógicas importantes en el campo de la formación.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y el desarrollo profesional docente

La posible contribución de nuestra experiencia de investigación-formación-acción a los campos del desarrollo profesional docente y de la investigación educativa tiene que ver con el intento de sistematizar y profundizar los alcances del giro narrativo y autobiográfico en educación. Con el fin de documentar mediante relatos de experiencia el mundo de la vida de la escuela y de desplegar procesos de reconstrucción de los saberes del oficio de enseñar, hemos elaborado un dispositivo de trabajo pedagógico entre pares que compromete y regula, mediante criterios metodológicos específicos, la indagación participativa, narrativa y autobiográfica de lxs docentes. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas supone el desarrollo de un itinerario de indagación interpretativa coparticipada entre docentes que es, al mismo tiempo, un proceso de auto, co y con-formación, en la medida en que promueve procesos reflexivos entre pares en torno de un saber reconstruido y las formas de conciencia profesional que devienen de él.

Más allá de las diferentes formas que adopta en cada territorio, este dispositivo metodológico organiza y secuencia una serie de prácticas narrativas y autobiográficas para que lxs docentes participantes tengan la oportunidad de relatar historias acerca de su práctica profesional y para que esas formas de interpretación del mundo escolar y del oficio de enseñar sean puestas en escritura, indagación, deliberación y cambio. Sus objetivos de co y con-formación se dirigen a la organización de “comunidades de atención mutua” que propicien relaciones de horizontalidad entre los participantes y la transmisión recíproca de los “saberes de oficio” mediante la escritura, la lectura, el comentario y la conversación sobre relatos de experiencia. Para alcanzar estas metas, el itinerario de trabajo dispone un conjunto de recaudos metodológicos para que los participantes: a) indaguen narrativa y autobiográficamente momentos y acontecimientos significa-

tivos de sus trayectorias de formación y vidas profesionales; b) objetiven, reflexionen, tensionen y debatan sobre las comprensiones pedagógicas que construyeron en esos recorridos laborales y profesionales, y c) puedan reconstruirlas, problematizarlas y transformarlas mediante recursos narrativos y (auto)biográficos en comunidades de interpretación colaborativa.

Incorporados a colectivos de investigación-formación, que adoptan la modalidad de “talleres”, los participantes se tornan “docentes narradorxs” de sus experiencias pedagógicas en la escuela y se comprometen en procesos cooperativos de escritura y re-escritura, de lectura entre pares y de conversación informada en torno de sucesivas versiones de relatos. A través de estos momentos clave del dispositivo metodológico, en los que también se organizan secuencias de indagación, contextualización y triangulación, lxs docentes se forman al mismo tiempo que narran, investigan y tematizan las maneras en que otorgan sentido y dotan de significaciones a sus mundos profesionales y laborales. Cuando lxs docentes narradores relatan y re-escriben los sucesos y eventos en los que participaron, hacen explícito el saber de la experiencia y lo reelaboran buscando palabras, argumentos y tramas narrativas que den cuenta de su vitalidad y dinamismo. De esta forma, tornan su conciencia práctica en discursiva y sus discursos y saberes pedagógicos se vuelven plausibles de nuevas lecturas e interpretaciones, de nuevos comentarios y conversaciones: tanto las propias, como también las de otrxs docentes, investigadorxs y actores del campo educativo. Al carácter formativo de la escritura de sí y la lectura solitaria del relato propio, se suman la potencia reflexiva de la lectura y los comentarios de lxs otrxs docentes narradorxs, investigadorxs e interlocutorxs, en un marco conversacional. Nuevas versiones del relato de experiencia van surgiendo en este espiral colaborativo de escrituras-lecturas-comentarios-conversaciones-reescrituras, hasta que el colectivo de investigación-formación-acción participativa delibera y decide que se llegó a una versión publicable del texto, esto es, manifiesta que este ha superado las pruebas de valida-

Narrativa, experiencia e identidad tienen entre sí una vinculación estructural y hermenéutica que redefinen nuestro ser en el mundo, el sentido que le otorgamos a nuestra práctica en él y las formas en que los percibimos, nombramos y evaluamos.

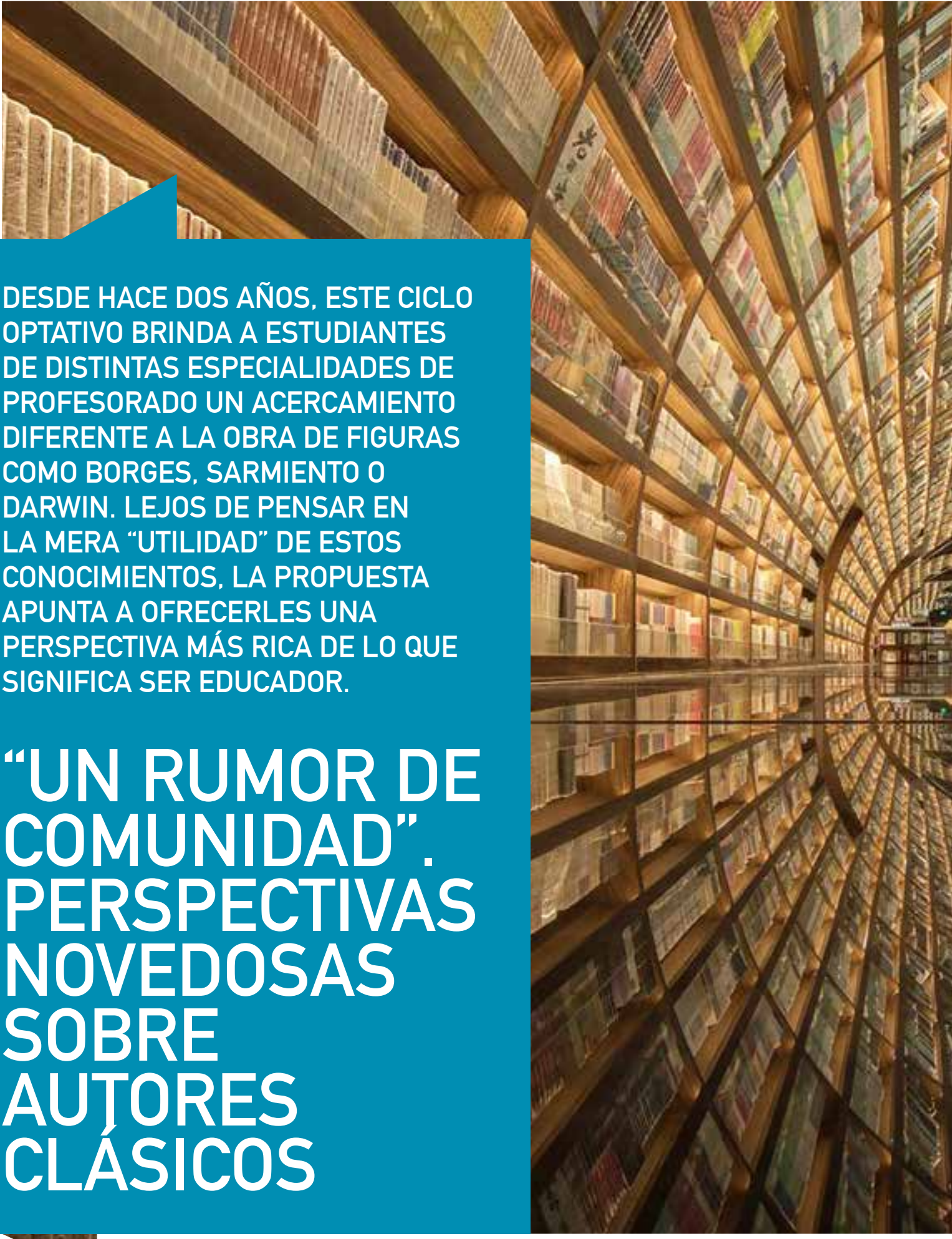
ción definidas localmente, aunque en diálogo con las formas de evaluación consagradas. Finalmente, cuando el colectivo dispone públicamente los relatos de experiencia pedagógica elaborados y reeditados a través de la indagación, los docentes narradores se tornan *autores* de documentos pedagógicos e intervienen a través de ellos en el debate público sobre la educación.

En el marco de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas hemos desarrollado muchos procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas de manera coparticipada con diferentes actores, organizaciones e instituciones del campo pedagógico (ministerios y secretarías de educación, jefaturas regionales de educación, sindicatos, institutos de formación docente, organizaciones sociales, redes pedagógicas y colectivos docentes). En esos proyectos pudimos explorar junto con otrxs las potencialidades y los límites de los relatos de experiencia para dar cuenta de los aspectos no documentados de la experiencia escolar, para promover la indagación narrativa y autobiográfica de la propia práctica docente y para vehiculizar procesos colectivos de reconstrucción de la conciencia profesional y de la identidad docente. También pudimos investigar los alcances del dispositivo metodológico de la documentación narrativa y ensayar reformulaciones o innovaciones que ampliaran los marcos de participación de lxs docentes sin ir en desmedro de las exigencias metodológicas de la investigación narrativa y (auto)biográfica y de los encuadres pedagógicos dialógicos de la auto y co-formación. Pero fundamentalmente pudimos vivir la experiencia política y pedagógica de vincularnos en red con otros actores del campo educativo para explorar las posibilidades de la narrativa (auto)biográfica para decir, hacer y valorar la formación de los docentes de otra manera y para producir acontecimientos y prácticas pedagógicas que reafirmen la centralidad de lxs docentes como sujetos de cambio escolar. De esta forma, nos inscribimos en el proyecto político-pedagógico de construir otra política de la identidad y del desarrollo profesional docente para la afirmación y transformación democrática de la escuela pública.

Referencias bibliográficas

- Delory-Momberguer, Christine (2016): *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia, Medellín.
- Suárez, Daniel H. (2014): "Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, número 62, volumen XIX, p.763-786, julio-septiembre. CMIE, México.





DESDE HACE DOS AÑOS, ESTE CICLO OPTATIVO BRINDA A ESTUDIANTES DE DISTINTAS ESPECIALIDADES DE PROFESORADO UN ACERCAMIENTO DIFERENTE A LA OBRA DE FIGURAS COMO BORGES, SARMIENTO O DARWIN. LEJOS DE PENSAR EN LA MERA “UTILIDAD” DE ESTOS CONOCIMIENTOS, LA PROPUESTA APUNTA A OFRECERLES UNA PERSPECTIVA MÁS RICA DE LO QUE SIGNIFICA SER EDUCADOR.

“UN RUMOR DE COMUNIDAD”. PERSPECTIVAS NOVEDOSAS SOBRE AUTORES CLÁSICOS



por **JAVIER TRÍMBOLI**. *Profesor de la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Plata y en el profesorado del Normal 7 (CABA): Coordinador junto con Laura Percz del ciclo de seminario “Entre la pedagogía y la cultura”, del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de la provincia de Córdoba*

En la provincia de Córdoba, desde el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), instituto que depende del Ministerio de Educación provincial, se está llevando adelante un proyecto que busca añadir un nuevo puntal en la formación de los futuros docentes, que pretende entonces colaborar con la formación que efectivamente brindan los profesorados. Consiste en una invitación, ya que no tiene carácter obligatorio, dirigida exclusivamente a estudiantes que se encuentran en esa instancia de formación, a cursar seminarios que el ISEP empezó a ofrecer en abril de 2017. En ese entonces la oferta era solo de dos y, como en cada cuatrimestre se fueron sumando nuevos, en la cursada que se inició en abril de 2019 los estudiantes pudieron elegir entre seis seminarios. Como se podrá apreciar, es un proyecto que está dando sus primeros pasos. Si bien sus temáticas pueden ser reconocidas, es cierto que unas más que otras, como “escolares” –dado que sus contenidos en algún momento alcanzan cierta circulación en las aulas o, más vagamente aún, porque se los vincula con lo que la escuela debería transmitir–, la manera que se eligió de plantearlas evita superposiciones con lo que ocurre en los espacios regulares de formación. Uno de los seminarios lleva por nombre *Sarmiento. Civilización y barbarie*, y ante todo propone un recorrido por algunos de los escritos fundamentales del sanjuanino que alcanzó la presidencia de la Nación en 1868. De este modo, los estudiantes leen varios capítulos de *Facundo*, un par de *Recuerdos de provincia*, pasajes de *Viajes* y de *El Chacho*, *último caudillo de la montonera de los llanos*; así como se aproximan a una presentación de su vida en tanto atravesada por la dramaticidad política y social de nuestro siglo XIX, escenario sobre el cual intervino con vehemencia y precisamente con escritos como los que estarán leyendo. La cuestión de la civilización y la barbarie, la oscilante mirada sobre el *otro* –gaucha e indio– y la búsqueda de una síntesis entre los principios en pugna son algunos de los aspectos abordados. Los temas más propios de la educación, a los que quedó ligado el nombre de Sarmiento y que

Poner en el centro de un seminario la lectura de una obra (o la atención con demora sobre materiales precisos) busca aventar la pesadilla que implicaría que solo se lean interpretaciones y apostillas sobre la misma, además las más de las veces ni siquiera de las principales lecturas, y no la obra en cuestión.

fueron tratados por él en cantidad de artículos y en libros; que, a la vez, dialogaron y guiaron su intervención concreta en ese campo –como maestro, como fundador de instituciones educativas, como superintendente de Escuelas, etc.–, no forman parte de lo trabajado específicamente en el seminario. Se los puso de lado en alguna medida porque esa faceta alcanza tratamiento en los profesorados, en particular en las materias que tienen como tema la historia de la educación.

Desde ya, se podría argüir, y sobraría razón, que las lecturas propuestas sirven como marco más general o, incluso, como

manera de reparar en el subsuelo que alimentó su preocupación sostenida por la educación. A este seminario sobre Sarmiento quizá correspondería que se lo encuadre como un seminario de historia de las ideas, incluso también como un primer desarrollo de un capítulo del ensayismo argentino, perspectivas que, en primer término por prioridades en la formación, difícilmente logren tener alguna presencia en las aulas, y entre ellas podríamos incluir a las universitarias en las instancias de grado. Pero hay algo más: el perfil que adquirió este seminario, al igual que los demás, es tal porque desde un vamos se tuvo en cuenta una observación de George Steiner, pensador de la literatura y la cultura. En su libro *Presencias reales* (1989) advertía sobre la hiperinflación de la cultura de la crítica y del *paper* que posterga hasta enterrar a los "objetos culturales" sobre los cuales refiere. En contraposición, Steiner sostiene: "En resumen, estoy construyendo una sociedad, una política de lo primario; de inmediateces con respecto a los textos, las obras de arte y las composiciones musicales. El objetivo es un modo de educación, una definición de valores desprovista, en la mayor medida posible, de 'metatextos': textos sobre textos (pintura o música), conversación académica, periodística y académica-periodística (el formato hoy día dominante) sobre estética". Poner en el centro de un seminario la lectura de una obra (o la atención con demora sobre materiales precisos) busca aventar la pesadilla que implicaría que solo se lean interpretaciones y apostillas sobre la misma, además las más de las veces ni siquiera de las principales lecturas, y no la obra en cuestión.

El seminario *Enciclopedia imaginaria: cuentos de Borges* también pone todo el peso, como no podría ser de otra manera –aunque lo recién señalado por George Steiner muestra que sí puede ser de otra manera– sobre la obra de este escritor, como bien se sabe una obra fundamentalmente literaria. Ahora bien, la perspectiva que el profesor a cargo del mismo propuso trabajar es una que pone de relieve cómo esa obra habilita a pensar, ya que está cruzada por ellas, cuestiones de la matemática, de la historia, del arte moderno de carácter conceptual y de la ciencia ficción. Es decir, si ha habido una apropiación de la literatura de Jorge Luis Borges que la constituyó como un asunto de alta cultura, alejada olímpicamente de los asuntos de los humanos, incluso de su diversión –y del juego–, esta invitación a leer un puñado de sus cuentos principales busca destrabar esa captura que precisamente es la que impide que se lo lea.

Inevitable decir, a la par, que muy pocas veces se da la ocasión para que se desarrolle un seminario que gire por entero alrededor de la obra de un escritor. Sin dudas, los lineamientos curriculares plantean necesidades, que a veces son urgencias en la formación, que no permiten ese grado de detenimiento. Ahora bien, si estos seminarios sí logran tal cosa es porque interpelan a estudiantes que están claramente inscriptos en un proceso formativo mucho más amplio –son un *plus*–, así como por una

consideración que los acompaña desde el momento en que el proyecto mismo se empezó a delinear y los volvió posibles. Señalan los pedagogos Jan Masschelein y Maarten Simons en su libro *Defensa de la escuela. Una cuestión pública* (2014) que la definición etimológica de "escuela" refiere al "tiempo libre", "tiempo libre" respecto de las demandas y exigencias del trabajo, de la familia, de la vida de la "polis". A sabiendas, como no podría ser de otra forma, de que los estudiantes de formación docente se están preparando para afrontar una tarea que indisolublemente es también un trabajo, la propuesta de *Entre la pedagogía y la cultura* busca hacer lugar para una experiencia con el conocimiento que recupere la relevancia de ese "tiempo libre", en este caso incluso en relación con lo que se considera inmediata y directamente útil que aprendan en función de su próximo desempeño en el aula.

Quizá sean estos dos seminarios por el momento mencionados, junto con el que se titula *La evolución de lo viviente: Darwin imprescindible* y que se ofrecerá por primera vez a partir de abril de este año, los que se encuentran más cerca de contenidos escolares clásicos y, en particular, de lo que alcanza tratamiento en los profesorados. Con todo, importa agregar una diferencia más en el abordaje: el acento no está puesto en las didácticas que, se entiende, guían la enseñanza de esos contenidos. Por tal motivo, no hay ejercitaciones ni indicaciones sobre la manera de abordar esos contenidos, sobre cómo la enseñanza podría llevarse a cabo en las escuelas; no se ensayan secuencias didácticas. El ciclo por entero está atravesado, no obstante –quizá ya se pudo percibir–, por una importante preocupación por la forma o, para usar una figura, por la arquitectura de estos seminarios, preocupación que en mucho, si no en casi todo, está ligada a hacer posible la transmisión. Pensar las razones por las cuales los seminarios adquirieron su particular forma –o sea, volver explícita esta cuestión de su arquitectura– se volverá asunto principal del Seminario de Trabajo Final, instancia que cursarán aquellos estudiantes que, habiendo realizado tres de los seminarios en cuestión, una vez recibidos quieran acreditar el recorrido realizado como una actualización académica. De este modo, el último capítulo del ciclo *Entre la pedagogía y la cultura* implicará desplazar el foco de atención desde los contenidos a la forma, es decir, a la pedagogía que los subyace. Probablemente se haya advertido que esta propuesta no hace distinguos al interior del universo de los estudiantes de formación docente al que se dirige. Está dirigida a todas y a todos ellos, sin alcanzar alguna modulación en especial por tratarse de quienes estudian el profesorado de educación primaria y quienes serán profesores de matemática o de inglés, entre quienes cursan el profesorado de inicial y los futuros profesores de educación física o de historia. Todos por igual pueden cursar los mismos seminarios y lo hacen sin diferencias en el itinerario que cada uno de ellos les propone. Desde otras perspectivas tal vez se detecte aquí algo que podría ser considerado como un desvío en la

formación, un movimiento innecesario, un derroche de energías inconveniente ya que no apunta al objetivo a alcanzar. ¿Por qué un futuro maestro de un jardín de infantes debería leer un libro como *El maestro ignorante*, de Jacques Rancière, o inmiscuirse en los problemas culturales y también éticos que implican siempre las ciencias en su intervención en el mundo? (Puesto que ese libro vertebra prácticamente el seminario *Jacques Rancière: del maestro ignorante al espectador emancipado* y la cuestión indicada es tema del seminario *La exploración del espacio y la estatura del hombre*.) ¿De qué “utilidad” le será? Nuevamente tropezamos con esta palabra que podríamos saltar sin demasiada dificultad para no hacer notar el problema que nombra. En el texto previo del ciclo de seminarios de *Entre la pedagogía y la cultura*, o sea, en la perspectiva que lo anima, está la idea de que hay un conjunto de conocimientos, de debates y de problemáticas, condensados en obras y acontecimientos, que son altamente pertinentes en la formación de los futuros docentes; que, aunque no se transformen en especialistas en ellos, es importante que ocupen un lugar entre sus inquietudes; que no obstante no ofrezcan respuestas inmediatas para el día a día, permiten alcanzar una perspectiva más rica y densa sobre lo que significa ser educador y sobre lo que significa la escuela, perspectiva que redundará a favor de lo que ofrezcan a sus alumnos, por lo tanto, de sus clases. Así, aunque nunca tengan que dar una clase sobre la filosofía de Jacques Rancière –o incluso sobre el mismo Sarmiento y a propósito de la efemerides que lo incluye–, que hayan atravesado lo que estos seminarios proponen abre la posibilidad de que sean mejores maestros y profesores.

Vale advertir que hay dos perspectivas sobre la *cultura* que ponen en movimiento este proyecto, también que inciden en que los seminarios adopten estos temas y forma. En buena medida se encuentran en tensión, por lo tanto presentan rasgos contradictorios. Una de ellas la encontramos en algunas vetas de la obra de Hannah Arendt y en cierto sentido se trata de una perspectiva clásica. A su entender, una pieza determinada fabricada por los humanos se vuelve una pieza cultural cuando logra superar el proceso consumidor de una vida; o sea, cuando permanece y, por lo tanto, no satisface con exclusividad necesidades biológicas ni expresa solo el capricho de una moda sostenida en el *marketing*. Al alcanzar esta condición hace que la vida entre los humanos, de una nación por ejemplo, encuentre en ella un punto de referencia común. Precede a cada una de las vidas individuales que se desenvuelven en el presente y, a la vez, las sobrevivirá. Liga el pasado con el futuro. Aun en el desacuerdo que suelen despertar, el mero hecho de su existencia ampliamente reconocida se erige como una viga de la vida compartida. Probablemente apuntaba hacia un mismo blanco el escritor y pedagogo Saúl Taborda cuando señalaba “es cierto que se puede estar contra Sarmiento, pero no se puede estar sin él”. En lugar

de Sarmiento pongamos Borges o incluso Darwin, y estamos pensando el mismo problema. Se acerca mucho esta noción de *cultura*, y lo hace explícitamente, a la idea de tradición pero, como lo sabe bien Arendt, una tradición que existe pero desfondada, sin concitar inmediatamente una obediencia, un interés o un gusto. O, como se ha dicho, tan muerta como las estrellas con las que sin embargo nos reencontramos todas las noches si alzamos la mirada. La otra perspectiva que converge en estos seminarios llama a prestar atención a todo aquello que la época o la cultura dominante descartan como inútil, inservible o no merecedor de interés. Walter Benjamin, que llamaba a pasarle el cepillo a contrapelo a la historia, ligaba su práctica en tanto intelectual con la de un “trapero” o “ropavejero”, que revuelve y hurga en donde solo se cree que hay residuos. En ese contrapelo, que también es una transvaloración, cobran brillo materiales que de otra forma serían desechados. Como, recordemos, pasó con tantísimos materiales, desde la literatura de Edgar Allan Poe hasta el *Martín Fierro* si nos referimos al siglo XIX y a esa materia. Así la escuela, reproduciendo un movimiento más general de la sociedad, le puso barrera a todo eso para que no entrara al aula. Si la perspectiva de Arendt está a la base de seminarios como el de Sarmiento, el de Borges o el de Darwin, la manera de producir el abordaje de los mismos, en tanto lo desacopla de la idea de alta cultura, ya empieza a sentirse más cómoda con el planteo de Benjamin. A la vez, seminarios como el que lleva por nombre *Vidas con banda sonora. Músicas e identidades en la Argentina*, pero también el que gira alrededor de Rancière, jus-



tamente implican indagaciones en lo que alguna vez se supuso excrecencias. Digámoslo así: nadie dio dos pesos por el maestro Jacotot que es el corazón de *El maestro ignorante*, ¿por qué prestarle ahora atención? Y por qué reparar en las músicas que escuchan nuestros estudiantes y que escuchábamos nosotros cuando éramos jóvenes. ¿Qué significados y experiencias aportan? Recién señalamos sobre el final de este escrito que los seminarios del ciclo *Entre la pedagogía y la cultura* se cursan principalmente a través de la plataforma virtual del ISEP. Esta demora no obedece, desde ya, a que le restemos importancia a esta característica. A lo largo de casi tres meses, cuatro clases con sus respectivas actividades, y tal como son concebidas en este Instituto, conforman la estructura de los seminarios. Todas ellas ocurren en la virtualidad y se ven acompañadas por tres encuentros de carácter presencial, de cuatro horas de duración cada uno, que se realizan en las distintas sedes que tiene el ISEP en la provincia. Dos de esos encuentros son obligatorios. No exageramos si decimos que también –y sobre todo– este aspecto de la forma en que se desenvuelven estos seminarios implica una gran novedad para quienes se ven implicados en ellos. Desde los autores de los mismos hasta los estudiantes, desde los tutores hasta el equipo dedicado a que las clases se plasmen de la mejor manera en la plataforma. Y esa novedad, que por momentos es alentadora y en otros es desconcertante –que entonces siempre inquieta–, toma estos tonos por la perspectiva misma que aliena a este proyecto que, por decirlo rápido, no es del todo seguro que se lleve bien, que sea compatible con una modalidad de

cursado como esta. Bien se podría añadir que sencillamente es condición que permite la existencia de este *plus*; pero, a la vez, al dejar planteada y en suspenso la inquietud anterior, lo que interesa es explorar aquello que se puede pensar y hacer gracias a las tecnologías. O a pesar de ellas también. Lo que se puede –y lo que no se puede– retomar del aula y la formación en un entorno fundamentalmente virtual.

Entonces: en tanto no interesa cerrar expeditivamente esta zozobra, una idea concisa de la escritora mexicana Rosario Castellanos se ha convertido en algo así como la piedra de toque para evaluar lo que se está llevando adelante. Señalaba Castellanos en un escrito de los primeros años setenta que la tarea de la docencia ocurre si efectivamente se produce “un rumor de comunidad”. Conforme con lo que indican los encuentros presenciales, ese “rumor” existe y lo hace alrededor de los materiales que proponen abordar los seminarios. Pero, ¿en qué medida esto ya estuvo y seguirá ocurriendo en la virtualidad? En un primer momento la respuesta se acercó demasiado a ser descorazonadora, hizo dudar sobre la eficacia misma de lo que estábamos haciendo. Incluso quizá porque se supuso, con mucha simplificación, que los estudiantes –en buena medida las “nuevas generaciones”–, al tener un trato fluido con el entorno digital, entonces lo iban a tener sin problemas con plataformas de este tipo en pos de su formación. Al respecto hubo no poco de desengaño, que llevó a realizar modificaciones, a variar y multiplicar las estrategias de comunicación, cosa que finalmente puso de relieve que “el rumor de comunidad” puede manifestarse en las plataformas virtuales.



Si la perspectiva de Arendt está a la base de seminarios como el de Sarmiento, el de Borges o el de Darwin, la manera de producir el abordaje de los mismos, en tanto lo desacopla de la idea de alta cultura, ya empieza a sentirse más cómoda con el planteo de Benjamin.



vocesenelfenix.com