



37.014.5  
A37 pri

# Programa Nacional ELEGIR LA DOCENCIA

## Yo quiero ser profesor

INV 031189  
SIG 37.014.5  
A 37 p. 2

# Índice

<i>Introducción</i> .....	5
1. <i>Cómo surge el Proyecto</i> .....	8
2. <i>De la modalidad de convocatoria y selección. El valor de los escritos de los postulantes.</i> .....	16
3. <i>La tensión entre lo conocido y lo nuevo: el tutor en la formación docente</i> .....	21
4. <i>Tensiones entre conocimiento, cultura y formación. O de cómo ampliar la mirada sobre qué es propio de la formación docente</i> .....	35
5. <i>Algunas reflexiones finales. O lo que queda instalado a partir de esta política</i> .....	50
<i>Bibliografía</i> .....	52
<i>Lo que dicen los tutores.</i> .....	54

## Introducción

*Este texto se propone presentar el Programa "Elegir la Docencia" (en adelante ED), creado en noviembre de 2003 en el Área de Formación Docente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del MECyT y también discutir tensiones en torno a la formación docente inicial.*

**P**ara ello, describiremos sus características, sus inicios, su puesta en marcha, y desarrollaremos algunos aspectos de su implementación que consideramos relevantes respecto de la formación docente inicial<sup>1</sup>. La posibilidad de escribir sobre lo actuado nos permite hacer público el entramado de discusiones y avatares sobre el que se fue construyendo una política específicamente destinada a los estudiantes de formación docente y que implicó un modo particular de pensar esa formación en un momento marcado por el inicio de una gestión post 2001. El texto desarrolla más la perspectiva desde la que se fueron pensando las acciones a partir del equipo, las discusiones iniciales y hasta previas del Programa, pero quizá queda en deuda con muchas de las acciones desarrolladas en las provincias y en los institutos.

A su vez, al escribir se tiene la oportunidad de volver sobre lo realizado observando desde una cierta distancia el proceso mediante el cual el equipo fue concibiendo, desarrollando, seleccionando y desechando acciones. En ED este proceso estuvo marcado por un estilo de trabajo colaborativo, expresado en la toma de decisiones como resultado de un trabajo de delibera-

ción llevado a cabo, fundamentalmente, entre los miembros de la coordinación. En este sentido, ED no tuvo una coordinación unipersonal sino que las decisiones que lo impulsaron fueron producto de distintas instancias: por un lado, las reuniones semanales del conjunto del equipo, y por el otro los espacios de discusión de quienes integraban la coordinación y que en este escrito encarnan el "nosotros" narrativo.<sup>2</sup>

- 
- 1 | El texto desarrolla los primeros tres años de gestión hasta diciembre de 2006.
  - 2 | Durante este periodo, la coordinación del Área de Formación Docente de la DNGCyFD estuvo a cargo de Sandra Ziegler primero, y luego de Marisa Díaz. El equipo de ED tuvo como responsables pedagógicos en distintos periodos a Laura Isod, Fernanda Saforcada, Nadina Poliak y Daniela Pelegrinelli. Como asistentes, y a cargo del proceso de pago a becarios, armado y mantenimiento de base de datos, archivo y memoria, trabajaron, en distintos periodos, Patricia Muñoz, Laura Sartirana e Ignacio Amoroso. En la tarea de coordinar tutores trabajaron Andrea Graciano, Jorge Cajaraville y Gustavo Verde. En el seguimiento de proyectos y asistencia pedagógica estuvieron Dolores Fleitas y Analia Fernández. En el año 2005 Julia Bertucci participó como asesora en temáticas culturales.

Este estilo intentó plasmarse en el modo de gestionar y de trabajar con los otros participantes del Programa –equipos técnicos jurisdiccionales, institutos, profesores, entre otros– en una búsqueda de acuerdos a medida que se iba avanzando en el desarrollo de las tareas. Nos referiremos a esto en los distintos apartados.

Estructuramos el texto en torno a tensiones que consideramos paradigmáticas o ilustrativas de cómo se llevó adelante ED. Muchas de estas tensiones son compartidas por otras políticas ya que retoman cuestiones generales de política educativa (vínculo nación-jurisdicciones, articulaciones entre forma y de contenido, del pensar y el hacer, entre otras). Hemos recurrido, para reconstruir esta experiencia, a materiales muy diversos: entrevistas, documentos producidos en ED, intercambios de correos electrónicos con diferentes actores, producciones escritas en los encuentros realizados, fragmentos de diarios o cuadernos de becarios o tutores, consignas de trabajo, respuestas a encuestas realizadas a becarios y rectores, textos e informes de circulación interna. Además, el texto incorpora la voz de algunos protagonistas que fueron convocados a escribir ad hoc en un intento por dar lugar a otras voces y a otras perspectivas de análisis acerca de los mismos tópicos

que en él se abordan. En algunos casos, estos testimonios son transcritos completamente; en otros, hemos seleccionado algunos fragmentos.

Lo que nos ha guiado en esta reconstrucción ha sido, sin duda, nuestro propio ejercicio de memoria, capaz de encontrar los puntos de contacto entre las distintas voces recuperadas por las fuentes utilizadas y de enlazar su contenido para construir una trama en la que, por supuesto, la subjetividad va dejando sus marcas. En este acto de recuperar lo vivido hay una mirada particular con todo lo que ésta tiene de parcial para leer lo que sucedió: los aciertos, los aspectos fallidos, las cuestiones pendientes, las propuestas que fueron dejadas en el camino, las frustraciones.

Pero, ¿qué es Elegir la Docencia?<sup>3</sup> Forma parte del Programa Nacional de Renovación Pedagógica<sup>4</sup> (PRP), desarrollado en el marco de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, y constituye tanto una línea de acción tendiente a la mejora de la formación docente como una política de estímulo a la juventud, una política que apuesta a la opción por la docencia de los jóvenes en formación<sup>5</sup>.

Con el propósito de fortalecer la formación y jerar-

- 
- 3 | En este punto es preciso realizar una aclaración importante. Como mencionamos, el texto aborda los tres primeros años del Programa, y como relato de una experiencia, se cuenta en tiempo pasado. Sin embargo, dada la continuidad del mismo, muchas de las referencias y propósitos se describen en tiempo presente.
  - 4 | Como parte de una política integral para la formación docente, la DNGCyFD llevó adelante el PRP destinado en sus comienzos a 200 instituciones de formación docente de gestión estatal. Instituciones en las que se concentrarían los esfuerzos, encabezadoras de la renovación pedagógica, y que funcionarían como establecimientos de referencia. Los CAIES (Centros de Actualización e Innovación Educativa), ED y otras líneas estaban contemplados bajo la órbita de este Programa.
  - 5 | En este sentido, uno de los propósitos del Programa era estimular la opción por la docencia de jóvenes con capacidades, inquietudes, compromiso con el desafío de la tarea de enseñar y transmitir la cultura en nuestra sociedad, ofreciéndoles mejores condiciones para dedicarse al estudio.

quizar la carrera docente en el país, nos propusimos impulsar una diversidad de espacios, experiencias y recursos en las trayectorias de los estudiantes de profesorado a partir de un plan específico de formación que contemplaba seis líneas de trabajo: Proyectos comunitarios de desarrollo socio-cultural; Inserción temprana en las instituciones escolares; Itinerarios Pedagógicos; Escritura de experiencias pedagógicas; Conformación de una red de estudiantes a través de un campus virtual; Experiencias de cursada en otras instituciones<sup>6</sup>. Hacia octubre de 2003, este programa se puso en marcha con la convocatoria al primer concurso de becas para el ciclo lectivo 2004<sup>7</sup>. Actualmente, se desarrolla en noventa y cuatro instituciones de formación docente de todo el país y se han incorporado tres cohortes de becarios que, en conjunto, suman más de tres mil estudiantes de primero, segundo y tercer año de sus respectivas carreras. Son parte de ED, además, ciento treinta y ocho tutores, profesores de estos institutos que acompañan a los becarios, cuyo rol y tareas desarrollaremos más adelante. En marzo de 2007 se realizó la cuarta convocatoria, que implicó el ingreso de 1500 nuevos becarios.

---

■ 6 | De todas estas líneas llevamos adelante, con distinta profundidad, las cuatro primeras.

■ 7 | Llegó a incluir al conjunto de las provincias y sus destinatarios son los estudiantes de las carreras docentes para nivel medio, EGB 3 y Polimodal.

# 1

## Cómo surge el proyecto

*En octubre de 2003 fuimos convocados por la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente para llevar adelante un proyecto destinado a ingresar a la docencia.*

**L**a tarea por hacer parecía, en principio, simple: existía un monto destinado a becas y era decisión nacional utilizarlas como estímulo para que jóvenes de todo el país optaran por la docencia a la hora de proyectar su futuro. Sin embargo, no existían antecedentes de becas para la formación docente inicial, de manera que constituía un desafío introducir esta posibilidad en el ámbito de los institutos de formación docente. Pero sobre todo, daba la oportunidad de transformar el plan de becas en una excusa para instalar la discusión sobre el valor de la formación docente, sobre la docencia en general, y sobre las posibilidades de los jóvenes en particular no sólo en el mismo ámbito de las instituciones formadoras sino en la comunidad misma a través de esas instituciones. Creíamos que a partir de esta propuesta podían tener lugar, fortalecerse y diseminarse en las instituciones formadoras de todo el país proyectos, alternativas de formación, experiencias, que lograran promover una suerte de renovación en los modos de pensar y actuar la formación, ya fuese por la irrupción de experiencias nuevas o la circulación y el intercambio de aquellas que ya existían.

Como señalamos, el Programa se inscribió en el Área

de FD y más específicamente en el PRP, que recién se estaba iniciando. La gestión<sup>B</sup> que recientemente había asumido estaba terminando de discutir el documento marco de su política para el nivel superior no universitario. Elegir la Docencia, por los imperativos del calendario escolar y la urgencia por ejecutar el presupuesto ya asignado, da sus primeros pasos en medio de un clima de discusiones iniciales sobre la formación docente y lo que se definía como la política de renovación de sus instituciones. En este marco, y por la urgencia impuesta por el calendario escolar, ED se organizó en poco tiempo: se lanzaron las bases de la convocatoria, se difundió, se estableció la normativa y en marzo de 2004 se realizó la selección de los primeros becarios.

A partir de algunas pautas ya establecidas fuimos diseñando la propuesta. En primer término, era parte de la política ministerial que las becas estuvieran destinadas a quienes cursaran carreras de profesorado para la educación media. Fundamentalmente porque en algunas jurisdicciones era necesario ampliar la cantidad de

---

■ B | Nos referimos a la gestión del MECyT que se inicia en mayo de 2003.

docentes titulados en ese nivel del sistema, pero también porque el fortalecimiento del nivel medio era una prioridad de la gestión. A su vez, cada jurisdicción decidió qué carreras incluiría en el Programa de acuerdo con sus áreas de vacancia, esto es, aquellas en las que no contaran con la cantidad de docentes que cada sistema requería. De esta manera se buscaba dar respuesta a necesidades reales de las distintas zonas del país y formar docentes con altas probabilidades de desempeñarse en la profesión para la cual se estaban formando.

En segundo término, se concebía al Programa como una política orientada a la juventud. Nos parecía clave concebir una política destinada a instituciones de educación superior que convocara a los estudiantes rescatando la especificidad de esta franja de la sociedad. Esto implicaba apostar a sus capacidades y reconocer su potencial transformador. Desde el inicio buscamos interpelar al conjunto de los estudiantes de carreras de FD incluyéndolos en los debates en torno a los problemas y transformaciones del mundo contemporáneo. Los interpeábamos simultáneamente como jóvenes y como futuros maestros, y en este sentido se trató de una política orientada hacia el futuro, a largo plazo, a quienes ocuparán un lugar en las aulas.

En tercer término, se estableció que las becas se otorgarían a quienes cursaran dichas carreras en instituciones pertenecientes al PRP, que en ese momento estaba comenzando a funcionar en 200 IFD públicos de todo el país. A partir de una base de criterios nacionales<sup>9</sup>, cada Jurisdicción seleccionó las instituciones que formarían parte de ese Programa, de manera de seleccionar los que participarían de ED<sup>10</sup> dentro de ese grupo, para que las actividades de ambos Programas se articularan y dialogaran entre sí. Además, era importante con-

formar grupos de estudiantes en cada instituto que fueran divulgadores y promotores respecto de sus compañeros. Por esa razón no se pensó en "becas sueltas" para estudiantes aislados en algunas de las más de 700 instituciones de formación docente públicas del país, sino que formarían parte de una política más amplia para la renovación de la formación docente inicial conformando grupos de trabajo.

Apostábamos a que la presencia y la actividad de los becarios en las instituciones resultara dinamizadora y promotora de nuevos espacios y experiencias, potenciando la acción pedagógica que cada instituto venía desarrollando, contribuyendo al intercambio de experiencias educativas en el país y favoreciendo la articulación interinstitucional de la formación docente en el Nivel Superior.

---

■ 9 | El principal criterio fue el de seleccionar institutos que se destacaran en el nivel nacional en la formación de docentes y en el desarrollo de proyectos institucionales.

■ 10 | La distribución de la cantidad de becas e instituciones correspondientes a cada jurisdicción siguió la fórmula polinómica (fórmula que reúne distintos índices poblacionales y socio-educativos) establecida por el Consejo Federal.

Asimismo, ya estaba determinado tanto el monto como la duración de la beca. En efecto, durarían cuatro años, como las carreras. Se previeron cuatro convocatorias según el cronograma de la gestión, de manera que se completaran un total de 6000 becarios, con un monto estipulado para la beca de 1500 pesos anuales. En cada convocatoria, la cantidad de inscriptos fue aumentando en forma considerable. Este incremento de aspirantes nos hablaba de una mayor representación pública del Programa y de la visibilidad que iba teniendo en las instituciones y jurisdicciones. También, en muchos casos, de la capacidad de las mismas instituciones de hacer de ED un espacio fértil y convocante por el cual transitar la carrera docente.

Por otro lado, se establecía como requisito que los postulantes hubieran terminado la escuela media el año inmediatamente anterior (2002). Este criterio implicaba que la carrera docente fuera para estos postulantes la primera opción con relación a los estudios superiores, que no hubieran pasado por una "moratoria" o tiempo de espera. Se intentaba dialogar con la postura que afirmaba que la primera opción era más genuina. Sin embargo, este criterio pronto se mostró irrelevante y sin capacidad para captar la complejidad de una elección profesional. Por esta razón fue el único criterio que se modificó en las convocatorias posteriores. En 2005 y 2006, si pudieron presentarse jóvenes que hubieran finalizado sus estudios de educación media hacia algunos años, siempre que no superaran los 23 años de edad. El límite de edad se mantuvo en tanto el Programa sostuvo su interés por constituirse como política de juventud.

Finalmente, las becas estuvieron orientadas a estudiantes con buen desempeño en su trayectoria escolar y que manifestaran compromiso con la educación pública. ED

partió de un límite en cuanto a la población a la cual podía interpelar al establecerse como requisito para presentarse a la convocatoria de becas el tener promedio de ocho<sup>11</sup> en un determinado momento de la escuela media.

En cualquier política de becas el establecimiento de requisitos de selección demarca sus alcances y determina cuántas personas podrán recibirla. En este sentido no escapa de una lógica inclusión-exclusión. La existencia de un promedio mínimo para participar fue un aspecto sumamente controvertido del diseño general del Programa. El promedio funcionó como un dique, ya que no se disponía de recursos ilimitados. Sin embargo, no fue la primera opción que tuvimos en cuenta y, más allá de la pragmática de su utilización, coincidimos con profesores, directivos y estudiantes con quienes discutimos el tema, acerca de que un promedio en un nivel del sistema<sup>12</sup> no garantiza necesariamente el nivel de desempeño futuro.

Además, cabe considerar algo que en su momento era una inquietud fuerte de los institutos: la desigualdad en los criterios de calificación en las distintas provincias

---

■ 11 | El promedio mínimo que se solicitaba correspondía al penúltimo año de la escuela media (por ejemplo, 2° año del Polimodal, 4° de la escuela secundaria o 5° año para un plan de seis años), y debía constar en el boletín o certificado analítico. No podía considerarse el promedio general de toda la escuela media dado que muchos de los postulantes podían estar rindiendo las últimas materias del último año al momento de presentarse a la beca, y no tendrían esa opción.

■ 12 | Además, tan solo de un modo parcial el promedio tiene alguna relación significativa con las expectativas que se tienen o deberían tenerse acerca de lo que es o debería ser "un buen docente". Nos interesa señalarlo, aun cuando ED lo utilizara para limitar la cantidad de postulantes y construir un criterio de selección.

del país. No sólo que en algunas se califica conceptualmente, sin nota numérica, sino sobre todo que la fragmentación educativa impide considerar equivalente una misma nota en lugares distintos. Si bien estas cuestiones suscitaron una serie de discusiones que se retomaron una y otra vez, no fue posible diseñar una estrategia alternativa y el promedio mínimo resultó la opción operativa frente a la necesidad de recortar un universo. De esta manera el promedio quedó fijado como un requisito pero no como un criterio. Es decir, quienes cumplían todos los requisitos accedían a la instancia de selección en la cual ya dejaba de considerarse la trayectoria escolar previa y cobraban importancia aspectos relacionados con las motivaciones acerca de la docencia y las inquietudes del postulante, como veremos en breve al referirnos a los Formularios de inscripción al concurso de becas.

Sumadas a estas discusiones iniciales que fueron delimitando los criterios básicos, quedaban muchas cuestiones por resolver no menos importantes: organización general, modo de selección de los becarios, plan de formación. ¿Qué harían los jóvenes, además de recibir el importe de la beca? ¿Cómo plasmar en un plan, en un diseño, esa apuesta a la renovación de la formación docente inicial? ¿Cómo construir la posibilidad de que los becarios estimularan el desarrollo de experiencias que constituyeran una bocanada de aire fresco en el día a día de la formación? Las discusiones e intercambios nos llevaron a la convicción de que nos interesaba principalmente interpelar de manera directa a los futuros profesores; ofrecer un espacio para que se hicieran escuchar; reconocer sus búsquedas, sus motivaciones, sus prácticas culturales, sociales y políticas. Que formar parte de ED se convirtiera en una oportunidad de formación con marcas propias.

**Indagamos algunas experiencias que nos ayudaron a pensar.**

El ser docente, como tal, a menudo se percibe como una tarea que exige un compromiso con el fin de enseñar el currículo. Pero, ¿cómo se percibe el currículo? Como propuesta de cultura para enseñar. Los de Profesores, la más reciente hasta hoy, el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza Superior de la Provincia de Buenos Aires (Profesora), que había sufrido un total silencio con la crisis 2001-2002.

¿De qué se trató el Programa? En el primer año, se otorgaron 200 becas a estudiantes secundarios que querían seguir la carrera docente en una institución, con el propósito de fomentar la capacitación de maestros y mejorar el nivel docente de las escuelas provinciales. Además de otorgar el promedio requerido, para ser seleccionados, los estudiantes debían tener domicilio real en la provincia de Buenos Aires; ser egresados secundarios de un establecimiento bonaerense; tener el puntaje oficial como promedio, al menos el equivalente de haber de haber la promedio obtenida por un alumno de 5 años en el nivel de secundaria y haber presentado un escrito de bajo recursos. A cambio, recibían 200 becas durante los próximos nueve meses de cursos docentes.

Paralelamente, el Programa se vinculó con los organismos oficiales para garantizar los pagos a los becarios y coordinar los cursos.

No encontramos en el país ningunas experiencias similares en algún punto, aunque sí en algunos aspectos. Sin embargo, podemos observar en algunas instituciones que surgieron de un nuevo hito.

En los orígenes del sistema educativo argentino se otorgaron becas a jóvenes para cursar sus estudios de enseñanza en las entonces Escuelas Normales. En el libro editado por el Centro de Estudios de la Universidad de Buenos Aires, "Becas Normales y otras historias", que aparece en el libro La cultura docente de María Elena, se hace una referencia a estas becas. Posteriormente, al resto de la historia de este sistema, que llega a ser otorgada de forma normal en el año 1927. Posteriormente se otorgaron becas de Integración, obtuvo una beca del Consejo Nacional de Educación para cursar la carrera docente. En uno de los cursos -ahora con temas como en la escuela primaria- tuvo

del país. No sólo que en algunas se califica conceptualmente, sin nota numérica, sino sobre todo que la fragmentación educativa impide considerar equivalente una misma nota en lugares distintos. Si bien estas cuestiones suscitaron una serie de discusiones que se retomaron una y otra vez, no fue posible diseñar una estrategia alternativa y el promedio mínimo resultó la opción operativa frente a la necesidad de recortar un universo. De esta manera el promedio quedó fijado como un requisito pero no como un criterio. Es decir, quienes cumplían todos los requisitos accedían a la instancia de selección en la cual ya dejaba de considerarse la trayectoria escolar previa y cobraban importancia aspectos relacionados con las motivaciones acerca de la docencia y las inquietudes del postulante, como veremos en breve al referirnos a los Formularios de inscripción al concurso de becas.

Sumadas a estas discusiones iniciales que fueron delimitando los criterios básicos, quedaban muchas cuestiones por resolver no menos importantes: organización general, modo de selección de los becarios, plan de formación. ¿Qué harían los jóvenes, además de recibir el importe de la beca? ¿Cómo plasmar en un plan, en un diseño, esa apuesta a la renovación de la formación docente inicial? ¿Cómo construir la posibilidad de que los becarios estimularan el desarrollo de experiencias que constituyeran una bocanada de aire fresco en el día a día de la formación? Las discusiones e intercambios nos llevaron a la convicción de que nos interesaba principalmente interpelar de manera directa a los futuros profesores; ofrecer un espacio para que se hicieran escuchar; reconocer sus búsquedas, sus motivaciones, sus prácticas culturales, sociales y políticas. Que formar parte de ED se convirtiera en una oportunidad de formación con marcas propias.

### Indagamos algunos antecedentes que nos ayudaran a pensar.

Al ser convocadas, comenzamos a investigar experiencias anteriores en esta área. Nos interesaba rastrear antecedentes con el fin de enmarcar el incipiente Programa en alguna experiencia anterior. Como propuestas de estímulo para estudiantes de Profesorado, la más reciente había sido el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza Superior de la Provincia de Buenos Aires (PromesBa), que había sufrido un final abrupto con la crisis 2001-2002.

¿De qué se trató el PromesBa? En el primer año, se otorgaron 300 becas a estudiantes secundarios que aspiraban a seguir la carrera docente en esa jurisdicción, con el propósito de fomentar la capacitación de maestros y mejorar el plantel docente de las escuelas provinciales. Además de alcanzar el promedio requerido, para ser seleccionados, los estudiantes debían tener domicilio real en la provincia de Buenos Aires; ser egresados secundarios de un establecimiento bonaerense, tanto de gestión oficial como privada; asumir el compromiso de honor de ejercer la profesión docente por un mínimo de 5 años en el territorio bonaerense y realizar pasantías en escuelas de bajos recursos. A cambio, recibirían 200 pesos durante los primeros nueve meses de carrera docente.

Lamentablemente, el Programa no contó con los recursos suficientes para garantizar los pagos a los becarios y debió finalizar.

No encontramos en el país otras experiencias similares; en algún punto, estábamos dando un puntapié inicial. Sin embargo, pudimos abreviar en algunos antecedentes que surgieron de un rastreo histórico.

En los orígenes del sistema educativo argentino se otorgaron becas a jóvenes para cursar sus estudios de maestro en las entonces Escuelas Normales\*. En el texto sobre la maestra Rosa del Río, "Cabezas rapadas y Cintas argentinas", que aparece en el libro *La máquina cultural* de Beatriz Sarlo, se hace una referencia a esas becas. Precisamente se trata de la historia de esta maestra, que llegó a ser Directora de primaria en el año 1921. Proveniente de un hogar humilde, hija de inmigrantes, obtuvo una beca del Consejo Nacional de Educación para cursar la carrera docente. La lista de los becados –alumnos con buenas notas en la escuela primaria– salía

publicada en el diario. La existencia de esta beca tentó a muchos jóvenes varones que, provenientes de zonas rurales, se trasladaron a las Escuelas Normales ubicadas en las ciudades capitales de sus provincias para llegar a ser maestros o profesores. Casi el 70 % de los estudiantes de las Escuelas Normales eran beneficiarios de estas becas y en su mayoría constituían la primera generación de una familia que accedía a estudios secundarios.

Gluz (2006) sostiene que esas becas sólo eran otorgadas a quienes daban cuenta de ser "pobres meritorios". Ella señala: "En los inicios del sistema se distribuyeron con carácter de premio a los mejores [en la escuela básica] para estimular fundamentalmente el acceso a la docencia. Este beneficio no era considerado como parte de una política ordinaria hacia la educación, sino más bien como una contribución estatal, de carácter asistemático, para ciertos *pobres meritorios* que podían garantizar la conformación de una masa de enseñantes capaz de extender la escolarización básica a todos los puntos del país" (Gluz, 2006: 23-24).

Como es sabido, las Escuelas Normales pertenecían al nivel medio de enseñanza, nivel en que se formaron los maestros por casi cien años. En el año 1970 se traslada la formación docente al nivel superior no-universitario.

El Programa, por otra parte, no estaría orientado a personas de bajos recursos, es decir, no se le daría carácter asistencial. Insertarlo (en términos de ubicación en el organigrama del MECyT) en el área de la Formación Docente y no en el de Políticas Compensatorias lo asociaba más a becas académicas que a becas compensatorias, en este sentido más cercanas a las que se otorgan a los estudiantes universitarios que a los alumnos de escuelas medias. Por esa razón, en ninguna instancia del concurso –presentación o evaluación de los formularios de inscripción– se solicitó ningún dato o información que remitiera a la posición económica de

los estudiantes o sus familias. Nadie tenía que acreditar "pobreza". ED apelaba a las capacidades, a los intereses de los jóvenes, a sus potencialidades, entendiendo el "mérito" como el compromiso de iniciar y sostener una carrera docente con perspectivas de ejercerla responsablemente en tanto a través de ella es posible construir lo público y lo común.

Así y todo, en los formularios de la primera convocatoria había largas argumentaciones de los aspirantes en ese sentido, entendiendo equivocadamente en este caso que el detalle de las condiciones de vida sería el trampolín para acceder a la beca. Entendemos que esto sucedía porque las becas compensatorias o de carácter asistencial tienen más tradición y son más conocidas en nuestro sistema educativo. A medida que avanzaba el Programa, en las convocatorias subsiguientes, y a medida que se pudo ir transmitiendo la naturaleza de ED, estas apelaciones fueron desapareciendo.

El carácter no-asistencial de la beca fue tema de análisis en distintos espacios de trabajo con los equipos jurisdiccionales, con profesores, tutores e incluso con directivos. En primer lugar porque surgía en algunos actores cierta idea de control del gasto del dinero que los becarios iban a percibir. Al principio se manifestaba la duda en tutores o directivos de si era responsabilidad institucional controlar el uso del dinero de la beca; era difícil de aceptar que era lícito que ese dinero se gastara en ropa o contribuyera a sostener la economía familiar. Este uso se interpretaba como un desvío respecto de los fines considerados legítimos: los gastos específicos de los estudios. Desde la coordinación pensábamos que el control del uso del dinero implicaba una infantilización de los estudiantes y que no era atribución de la institución ni del tutor supervisarlos. Encontrábamos

contradictorio interpelar a los jóvenes como quienes eran capaces de elegir su futuro con responsabilidad y a conciencia pero luego considerar que no podrían usar su dinero con la misma responsabilidad. Pensamos a los jóvenes, entonces, como quienes serían capaces de utilizar el dinero según su criterio: habría quienes necesitaban libros, o apuntes, pero también quienes lo utilizaban de otra manera.

El carácter no asistencial de la beca también necesitó retomarse cuando se concebía la participación de los becarios en el proyecto y las actividades como una contraprestación, que exigía una dedicación específica. Este tipo de actividades eran propuestas por ED como espacios de formación, más como oportunidad que como obligación, pero de ninguna manera como una devolución o pago de deuda por lo que el Estado da. En todo caso, la tarea de los becarios podía ser analizada como parte de un proyecto educativo amplio en el que se esperaba promover una concepción de la docencia como ámbito de articulación político-cultural con la comunidad.

## La importancia de nombrar lo que hacemos

La discusión por el nombre del Programa podría parecer un tema menor si no supiéramos que la pelea por el sentido se dirime en el lenguaje, en la apropiación de las palabras. Tal como señalaba oportunamente Humpty Dumpty en su diálogo con Alicia:

*–Cuando yo uso una palabra –dijo Humpty Dumpty en un tono más bien ofendido– esa palabra significa exactamente lo que yo decido que signifique, ni más ni menos.*

*–La cuestión es –dijo Alicia– si puede usted hacer*

*que las palabras signifiquen cosas tan distintas.*

*–La cuestión es –dijo Humpty Dumpty– quién es el amo, eso es todo.”*

*(Lewis Carroll, Alicia en el país de las maravillas)*

De manera que desde un comienzo sabíamos que el futuro empezaba a tener su lugar en el modo en que comenzaríamos, y uno suele comenzar dando un nombre.

En sus versiones preliminares, el Programa era llamado informalmente como “los mejores a la docencia”. Rápidamente en el equipo lo pusimos en discusión ya que este modo de llamarlo lo vinculaba al concepto de excelencia y competencia, que luego de la reforma educativa de los noventa se asocia inmediatamente al promedio y trayecto individual. Como nombre para una política pública post-reforma nos parecía inadecuado ya que no expresaba plenamente lo que se estaba proponiendo. Las discusiones se centraron entonces en definir qué perfil de aspirante a profesor queríamos, cuáles eran nuestras expectativas, y a partir de allí pensar cuáles de los estudiantes egresados de la escuela media serían los que queríamos interpelar. Imaginábamos a los beneficiarios del Programa entre aquellos que pudieran compartir el compromiso por una escuela mejor y la valoración de la educación, vista como democratización y posibilidad de inclusión de la mayoría. Buscábamos a aquellos capaces de sentirse parte de un proyecto común. En función de interpelar a estos jóvenes imaginarios, que eran en ese momento pura representación, es que diseñamos los dispositivos de selección, los encuentros con profesores y el plan de formación.

Fue en ese clima de discusiones iniciales que resonó entre tantas otras la palabra **elegir**. De pronto esa palabra un tanto vapuleada volvía a cobrar vida a la luz de

nuestras expectativas e ideas. Pensamos, entonces, que quien ingresa a esta profesión como a cualquier otra toma una decisión que –va de suyo– implica un compromiso ético, considerando que toda decisión tomada al evaluar un contexto es una decisión ética. De eso se trata elegir algo en la vida. Luego, a lo largo de la carrera, esa elección se va actualizando o no, de manera que va siendo revisada casi constantemente. Nos interesaba remarcar la idea de elección como construcción, como opción posible, siempre definida en un rango acotado de opciones, porque no hay posibilidades ilimitadas de elección. Para nadie.

*Elegir* fue una palabra que quisimos tomar para nosotros y cargarla de sentido con relación a la docencia. "Elegir la Docencia" como nombre tenía la capacidad de referirse a las decisiones personales de los jóvenes ratificando su posibilidad de tomarlas. De este modo deja de tener importancia discutir si esa decisión se define por gusto o por necesidad, ya que de todos modos implica una decisión vital con la que los profesos-

rados deberán "hacer algo": la elección de los jóvenes por la docencia los interpela directamente.

Y, sobre todo, es un nombre que le habla a una sociedad acostumbrada a escuchar discursos desvalorizantes sobre la docencia, que logra ponerla en primer plano como opción posible, haciendo explícito que ser docente es algo que los jóvenes –u otras personas– pueden elegir. De esta manera se pone de relevancia la cualidad de elegible de la carrera docente. Así el lenguaje que un terreno en el que también peleamos por el sentido.

Desde esa perspectiva apostamos a que "Elegir la docencia" no sólo convocara a quienes pudiesen llegar a descubrir en ella una opción, sino también a dirigir un mensaje más general, incluyendo en él a quienes ya la habían elegido; un mensaje de valoración positiva hacia esa elección y que a la vez que reforzara una toma de posición del Estado frente a la tarea docente. Apostamos, además, a un trabajo de largo alcance capaz de involucrar como elemento central la jerarquización de la carrera docente. Convocar a los nuevos y a la vez hacer algo en el sentido de devolver a la docencia su cualidad de lugar deseable y valorado socialmente.

En esta línea, la palabra "elegir" puede cargarse de un sentido del todo diferente al que en las últimas décadas se le ha destinado como "elección" en el ámbito del mercado, esto es, la libertad acotada a la posibilidad de comprar una cosa u otra. En este nuevo marco, "elegir" opera en otro entramado de fuerzas. Utilizada en este contexto, quita la carga determinista y empobrecedora de muchos de los discursos que la opinión pública, los medios y hasta algunos intelectuales adjudicaban al ingreso a una carrera docente: "opción de descarte", "única opción posible después de fracasar en la universidad", "imposibilidad de viajar a localidades

más grandes donde se dictan carreras universitarias". Estas y otras afirmaciones similares resonaban casi siempre que se hablaba de la formación docente y permeaba –y quizá siga haciéndolo– a las propias instituciones formadoras que terminan haciendo suyo un discurso, unas palabras, que las socava. En distintas latitudes, se había llegado a cierto consenso que hacía coincidir a muchos en una "ausencia de confianza en los nuevos estudiantes como portadores de experiencia y saberes legítimos. La pérdida de autoridad cultural atravesaba el tejido socio-educativo. Jóvenes pobres e ignorantes, categorías que portaban los ingresantes al magisterio, los colocaban a una distancia infranqueable de poder asumir las responsabilidades que les exigiría el ser docentes" (Birgin-Isod). Este modo de pensar en y a los estudiantes que aspiran a ser profesores condensa lo que se ha llamado "pedagogía del déficit". Construye un diagnóstico en el que prevalecen las carencias, tanto por su rendimiento académico como por su distancia con el patrón cultural y social que se consideraba valioso y pertinente para la docencia. Acaba definiendo un perfil del alumnado desde su *debe* más que desde su *haber* (social, cultural, político, educativo) y a nuestro entender constituye un despojamiento de las posibilidades, un escamoteo del futuro de esos jóvenes, una negativa a hacerles un lugar y abrirles el camino para que se transformen en buenos docentes, función principal e irremplazable de toda institución formadora.

Esta era una preocupación compartida en toda el Área de Formación docente, y trabajar en el sentido de discutir esta postura interesaba fuertemente a la Dirección de Gestión Curricular. Algunos de los integrantes del equipo veníamos con recorridos de investigación en estas temáticas, especialmente en el campo que se ha

denominado "perfil de los ingresantes a la carrera docente"<sup>13</sup>. En este sentido, Elegir la Docencia fue la ocasión para plasmar los saberes específicos que fuimos construyendo en esa área en una política específica; la ocasión para "volcar" resultados de nuestras indagaciones en planes de formación que dieran la oportunidad a los jóvenes de expresar sus potencialidades e intereses en el ámbito de las instituciones formadoras.

Este discurso, que ha resonado en los medios pero también, por qué no decirlo, en muchos profesorados, tiene su correlato en medios académicos y organismos internacionales. Hemos seleccionado este artículo –de entre varios que hemos leído durante estos años– sólo como ejemplo de los alcances de este discurso y de la importancia de que una política pública nacional de formación docente lo discuta.

---

■ 13 | Entre otras experiencias y recorridos de los integrantes del equipo en la docencia, la capacitación docente y la investigación en políticas docentes, nos referimos aquí en particular al Programa de Investigaciones Interinstitucionales (PII) que se desarrolló en la Dirección de Educación Superior de la entonces Secretaría de Educación del GCBA. En ese ámbito se llevó adelante en los años 2000 y 2001 una investigación que se propuso llevar a un cabo un estudio sobre las características de los alumnos y las alumnas que optan por seguir una carrera docente en los institutos públicos de la Ciudad de Buenos Aires. Entre otras dimensiones, la investigación relevó los motivos de su elección de la carrera docente; sus consumos y producciones culturales; sus percepciones sobre la política y lo social. Los resultados están disponibles en: <http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/superior/publica.php>

# 2

## De la modalidad de convocatoria y selección. El valor de los escritos de los postulantes.

*La modalidad de selección de los becarios condensa, a nuestro entender, mucho de lo que nos propusimos al diseñar este proyecto.*

El formulario de inscripción<sup>14</sup> y el mecanismo de selección utilizado son el producto de una manera de pensar la formación, la relación con profesores y el vínculo con las provincias y constituyen un intento por poner dichas ideas en juego a través de un formato de trabajo viable.

Por un lado, el formulario de inscripción fue pensado de manera tal que permitiera que los aspirantes expresaran sus ideas y representaciones sobre la docencia y la escuela. Incluía, además de una serie de preguntas o frases para completar, la escritura de un texto personal que respondiese a la pregunta "¿Por qué querés ser docente?"<sup>15</sup>.

- 14 | Los borradores del primer formulario fueron consultados con el equipo del Área de Lengua del Ministerio, quienes nos brindaron interesantes sugerencias.
- 15 | El segundo año buscamos llegar a estas ideas de una manera más indirecta y pautamos nuevas consignas. De este modo, por ejemplo, la pregunta "¿por qué querés ser docente?" no estaba incluida como tal, sino que a través de consignas sobre la descripción de una clase, la caracterización de un profesor, etc., buscábamos llegar a sus representaciones. Además, los distintos años se incluyeron textos o relatos de escenas escolares para que los postulantes reflexionaran acerca de ellos.

### FORMULARIO DE INSCRIPCIÓN CONVOCATORIA 2005 (SELECCIÓN)

*Te pedimos que escribas un texto en el que nos cuentes los motivos por los cuales tenés interés en seguir una carrera docente para nivel medio/EGBS-Polimodal. Incluí tus impresiones, reflexiones u opiniones personales.*

*Te sugerimos las siguientes preguntas para orientar la escritura de tu texto (podés agregar otras ideas o cuestiones que te parezcan importantes):*

- *¿Por qué querés ser docente?*
- *¿Qué expectativas tenés respecto de tu carrera docente?*
- *¿Qué es lo que más te gusta de la profesión docente?*
- *¿Qué es lo que menos te gusta?*

*[...]*

- *Pensá en un/a profesor/a que hayas tenido en tu escuela secundaria/Polimodal que te haya gustado por su forma de enseñar. Describí cómo eran sus clases.*
- *Describí brevemente el lugar donde vivís: cómo es su gente, cuáles son sus problemas, qué particularidades lo caracterizan, etc.*

Por otro lado, la lectura de los formularios de la que se desprendería la selección de los becarios se imaginó en el marco de un encuentro entre profesores, y a la vez significó una apuesta para que esos profesores se encontraran con los textos de los aspirantes, con sus ideas, sus anhelos, sus convicciones, sus críticas.

La serie 2004 de encuentros regionales de selección de becarios, que llamamos Jornadas Interinstitucionales, fue la primera oportunidad de ponernos en contacto con los profesores. Entre febrero y abril de ese año realizamos seis encuentros regionales (más otros de carácter provincial)<sup>16</sup> que se propusieron presentar el Programa y sus líneas de trabajo, seleccionar los becarios para la adjudicación de las becas 2004 y ofrecer un espacio de reflexión en torno a los textos y a las razones por las cuales tantos jóvenes querían ser docentes en un contexto en el que la docencia parecía una opción poco deseable.

Existía en el equipo una fuerte convicción sobre la importancia de involucrar a los profesores de los institutos participantes en los procesos de evaluación y selección de los becarios. Este espacio de intercambio que se buscaba conformar incluía, además de profesores, a miembros de los equipos provinciales, por lo que la discusión se compartía en diferentes niveles de gestión. A su vez, la intención de armar jornadas de carácter regional (en los casos donde fue posible) respondía al espíritu del "Documento marco: Hacia una política integral para la Educación Superior No Universitaria. Aportes para un plan decenal", en cuyas líneas de acción estaba prevista la realización de encuentros con la aspiración a que éstos contribuyeran a restituir lazos entre las instituciones del país, permitiendo establecer agendas de discusión local capaces de construir una mirada regional y del conjunto del país sobre la situación de la formación docente en la actualidad.

Como señalamos, uno de los objetivos del formulario de inscripción era ofrecer un material que promoviera el debate en torno a cuestiones centrales de la formación (representaciones sobre la docencia; expectativas acerca

de los estudiantes, entre otros), dándoles a los profesores la oportunidad de tomar contacto con las ideas y aspiraciones de sus futuros estudiantes. Se trataba de reflexionar en conjunto acerca de la palabra de los aspirantes a profesores, de leer y de pensar sobre sus ilusiones, sus proyectos, sus representaciones. De esta manera, a partir de la lectura de los formularios, en cada una de las Jornadas se propuso generar una discusión que apuntara a pensar el futuro dejando el proceso de reflexión abierto: ¿quiénes son hoy los que eligen la carrera docente?, ¿qué implica pensar la interpelación a los estudiantes de la formación docente como estudiantes de la educación superior?, ¿qué ofrecemos los IFD a quienes se forman?, ¿qué nos gustaría poder ofrecerles?

Al mismo tiempo, esa discusión tenía un propósito más prosaico. De ella debía surgir la serie de criterios a partir de los cuales poder establecer un orden entre los formularios presentados, principios que permitieran ponderar los escritos. Pero esos criterios estarían en relación con el contenido de la discusión.

No fue sencillo "transformar" los comentarios y sugerencias en frases que pudieran funcionar como criterios, sobre todo a partir del perfil docente "deseado".

---

■ 16 | Participaron tres profesores de cada una de las 85 instituciones participantes en la primera convocatoria, lo que alcanza a un total de 250 docentes, además de autoridades de cada jurisdicción.

*A su vez, tanto en las Jornadas previstas para cada cohorte (2004 a 2006) como en las diferentes regiones del país, estos criterios no fueron iguales, precisamente porque surgieron de las discusiones y éstas iban cambiando. La ponderación que cada uno de ellos tuvo fue también distinta en función de lo que se valoraba más o se consideraba más afín al desempeño esperado. Por ejemplo, en algunos casos se valoró mucho más la mención de la disciplina a estudiar que en otros en los que se dio más valor a la mirada sobre el alumno. Presentamos a modo de ejemplo algunos de los listados de criterios utilizados.*

#### ASPECTOS RELATIVOS A LO PEDAGÓGICO

- *Que el texto incluya referencias a la transmisión del conocimiento y la formación cultural*
- *Que el texto incluya alguna referencia a "querer enseñar", al deseo por la enseñanza*
- *Que presente una mirada compleja de la enseñanza (como una formación integral)*
- *Que dé cuenta de un compromiso para contribuir a un país más justo*
- *Que tenga una visión crítica del contexto y compromiso social*
- *Que el texto exprese una mirada crítica de la escuela (por ejemplo, la escuela como agente de transformación social)*

#### ASPECTOS DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN

- *Interpretación de la consigna*
- *Organización del texto: presentación cuidada y revisada*
- *Originalidad y creatividad*
- *Diversidad de ideas*

*Como criterio general interesa particularmente la autenticidad y espontaneidad en las respuestas.*

Cada una de las tres cohortes fue seleccionada de esta manera, y en sentido más estricto, la selección actuó como excusa para volver una y otra vez sobre los ejes que ED buscaba instalar como temas en la agenda de los profesores y los institutos.

Para la tercera convocatoria a becas decidimos modi-

ficar en forma sustancial el procedimiento por el cual los postulantes se inscribieron al concurso de becas. Si bien ya en el segundo año habíamos cambiado las preguntas y el texto base, esta nueva modificación apuntó a transformar la instancia de escritura. El cambio intentó recoger las múltiples sugerencias de los rectores, los referentes jurisdiccionales y los profesores que habían participado en diferentes oportunidades. Para la Convocatoria 2006 propusimos, entonces, que los postulantes completaran el nuevo FORMULARIO DE INSCRIPCIÓN en el marco de una actividad de escritura preparada especialmente y coordinada por los tutores y otros profesores que cada instituto considerara adecuado sumar.

#### FORMULARIO DE INSCRIPCIÓN CONVOCATORIA 2006 (SELECCIÓN)

1. *Estás por empezar una carrera para ser profesor/a. ¿qué creés que te va a brindar el Profesorado para ser un/a buen/a docente?*
2. *Imaginate que ya sos profesor o profesora. Cóctanos cómo te gustaría que fuera un día de trabajo.*
3. *Todos pasamos muchos años en la escuela... Mirando en perspectiva, ¿qué experiencia/s que vos nunca viviste como alumno/a te gustaría proponerles a quienes serán tus alumnos? ¿Por qué creés que tus docentes nunca te propusieron tal/es experiencia/s?*
4. *Pensando que elegiste ser profesor de una cierta disciplina. ¿qué diferencias encontrás entre conocer y enseñar esa disciplina que elegiste?*

[...]

*En la segunda parte presentamos un texto de Horacio Quiroga, un fragmento extraído de una breve autobiografía del autor publicada en Vidas Platinas, Mateo, 1999.*

*La consigna pedía:*

*A partir de la lectura realizada, te proponemos que escribas una carta destinada al Inspector, donde expreses y fundamente tu punto de vista sobre lo que se narra en el texto. Nos interesa particularmente que tus argumentaciones las realices desde tu perspectiva de futuro profesor.*

A través de esta actividad continuamos con nuestra indagación sobre qué era lo que los postulantes a docentes pensaban acerca del ingreso a la docencia y el significado de ser docente en nuestra sociedad actual, las perspectivas, los imaginarios, el peso simbólico de la tarea, la mirada sobre la escuela. Continuando con la tradición del formulario anterior, se seguía proponiendo una reflexión en torno a ser docente pero ahora en el marco de una instancia más enriquecida que permitiese avanzar en el camino de *escribir la docencia*. En esa oportunidad brindamos a profesores y tutores algunas orientaciones más concretas para coordinar esta actividad de escritura que favoreció que una mayor información acerca del significado del Programa circulara aun antes de ingresar a la carrera y preparaba –por decirlo de alguna manera– a los estudiantes para las posibilidades y los compromisos que Elegir implicaba para ellos.

Ahora bien, ¿qué escribían los estudiantes? ¿Qué era lo que podía leerse en los textos?

Apenas empezamos a tomar contacto con los textos escritos por los estudiantes, se hizo patente el potencial que ese material tenía a la par que se cumplía la expectativa que habíamos puesto en ellos. Más allá de que eran textos escritos con un fin específico –obtener una beca– y estaban dirigidos a una autoridad nacional, lo que determinaba el tono y el estilo del texto, dejaban entrever una amplia gama de cuestiones que estaban en el corazón de las inquietudes y las necesidades de los jóvenes aspirantes.

Cuando los profesores se abocaban a la lectura silenciosa para comenzar la tarea de ponderación de los escritos, solían tener lugar comentarios y gestos de sorpresa. Los profesores llegaban a leerles a los colegas frases que los impactaban. Era evidente que muchos

de esos textos tenían la maravillosa capacidad de despertar el pensamiento y la emoción de sus lectores. Pero sobre todo tenían la cualidad de traer a esa escena a cientos de jóvenes que hablaban –nos hablaban– de la importancia de la escuela para mejorar a la sociedad, de su necesidad de estudiar, de la herencia de una familia docente, de la falta de acceso a cualquier tipo de estudios, de la vida en el campo y la ilusión de enseñar. Traían otros jóvenes, no aquellos definidos por sus carencias.

Los profesores, muchos de los cuales comenzaban la lectura buscando las faltas de ortografía o los errores gramaticales, terminaban atrapados por la lógica y el contenido de los textos, sorprendidos por la potencia de las palabras de quienes probablemente serían sus alumnos, por su postura crítica frente a la escuela (media), por los ideales que depositaban en la docencia. Esta escena, más o menos igual, se repitió cada año en la instancia de evaluación de los formularios y creemos que fue uno de los aportes del Programa, en el sentido de haber puesto en evidencia los límites de la pedagogía del déficit y los consecuentes problemas de simplificar las cuestiones complejas.

Por nuestra parte proponíamos algunas preguntas que ayudaban a organizar lo que iba apareciendo:

- ¿Qué los sorprendió?
- ¿Qué cosas encontraron en los escritos que sí esperaban encontrar?
- ¿Qué esperaban encontrar y NO encontraron?
- ¿Qué cosas, de las que encontraron, les preocupan?
- ¿En qué elementos se vieron ustedes reflejados?

En algunos casos, la lectura sorprendió tanto que apareció entre los profesores una fuerte inquietud orien-

*tada a dar respuesta a estas demandas, y a preguntarse en qué medida las instituciones formadoras estaban preparadas para responder al desafío de albergar a estos estudiantes y tantas expectativas, o, en todo caso, cómo recibirlos mejor, cómo darles el mejor lugar.*

*Como se señaló en un documento del Programa<sup>17</sup>:*

*Todos los escritos despiertan interés, invitan a ser leídos para conocer motivaciones, contextos de vida, experiencias escolares. Todos los escritos nos acercan noticias sobre quiénes son y qué piensan los jóvenes que quieren ser docentes, que se entusiasman con la enseñanza, que proyectan una profesión y, a través de ella, un futuro.*

---

■ 17 | Alen, Beatriz: *La escritura de experiencias pedagógicas en la formación docente*. MECyT. 2004.

# 3

## La tensión entre lo conocido y lo nuevo: el tutor en la formación docente

*Una de las líneas de trabajo de ED es el sistema de tutorías.*

Si bien desde el inicio del Programa sabíamos que los becarios iban a contar con una figura que los acompañara en su trayecto de formación, ésta no fue perfilada de antemano sino que se fue precisando a medida que tomamos contacto con estos estudiantes, con las instituciones y con los equipos de las jurisdicciones, que nos iban dando pistas acerca de cuál podría ser el alcance de este rol, el tipo de perfil a convocar, la modalidad de selección, sus honorarios, la cantidad de becarios que tendría a cargo, su ubicación en la dinámica de los profesorados (ya que no sería parte de la Planta Orgánica Funcional), entre otros aspectos fundamentales de su tarea. Queremos abordar aquí las tensiones que surgieron en torno a esta nueva figura, nueva en el ámbito de los institutos terciarios, y cómo se fue definiendo en el marco de ED. Luego analizaremos el proceso de selección de dichos tutores y finalmente los vínculos que se fueron estableciendo entre tutores y diferentes actores del Programa.

### Sobre cómo pensar un tutor en la FD y algunos antecedentes

Una vez tomada la decisión de crear un cuerpo de tutores rentado que funcionara como figura articulada-

ra entre diversas instancias (institución-becarios, institución-coordinación nacional y provincial, afuera-adentro), buscamos antecedentes que nos permitieran delinear esta figura sobre la que pensábamos apoyar muchas líneas de trabajo y que veíamos como fundamental para sostener la tarea.

La indagación bibliográfica arrojaba definiciones cerradas y acotadas de esta figura, tanto fuese en el marco universitario como en el de la escuela media, únicos ámbitos en los que encontrábamos alguna producción en torno a este rol. Los autores –la mayoría enmarcados en la reforma educativa española– reflejaban una visión fuertemente influenciada por la lógica medios-fines, recargada de objetivos operativos y sumamente tecnicista. En paralelo, indagamos algunas experiencias del ámbito universitario y por supuesto el PromesBA antes mencionado. La bibliografía encontrada se centraba, en su gran mayoría, en cualidades o competencias, definidas sin relación con el contexto de trabajo o a partir de estrategias puntuales ante problemas específicos detectados, pero en todo sentido despojado de la faceta política de la tarea. De manera que frente a una indagación bibliográfica que nos resultaba insatisfactoria, iniciamos una búsqueda de experiencias que

podieran servir como antecedentes o que simplemente reflejaran algo de lo que estábamos pensando e imaginando.

Hubo dos experiencias que influyeron considerablemente en nuestra manera de pensar, si bien no referían directamente a las tutorías, sino a una manera más amplia de pensar la formación docente y sobre todo a una cierta libertad –y por qué no decirlo, creatividad– para pensar dispositivos de formación.

La más importante, la que terminó por impregnar muchos aspectos de nuestra tarea, fue sin duda la experiencia colombiana de Expediciones Pedagógicas<sup>18</sup>. Esta experiencia se anclaba en la idea de que conocer la tarea de otros maestros es fundamental para la formación docente. Pensar en varios centenares de maestros recorriendo las escuelas colombianas, organizados, dispuestos a escribir sus experiencias, era una visión estimulante que nos invitaba a imaginar más allá de los marcos conocidos. Profundizamos mucho en esta experiencia, inclusive tuvimos una larga charla con María Pilar Unda, quien nos comentó "la cocina" del proyecto en Colombia. En nuestro contexto, con traducciones específicas, en las actividades que fuimos proponiendo desde ED buscamos transmitir algo del espíritu de este modo de ver la formación docente y la escuela: primero dentro de nuestro equipo y luego con los equipos de las jurisdicciones y con los tutores. En los próximos apartados nos referiremos a las múltiples maneras en las que fuimos relejendo y reinterpretando esta experiencia para que nos ayudara a pensar de manera lo más abierta posible nuestra propuesta.

La otra influyó menos directamente pero nos puso frente a la tensión entre lo general de una política a nivel de un ministerio nacional y lo particular de establecer rela-

ciones directas entre los miembros de un equipo nacional y los de los equipos jurisdiccionales e inclusive con los actores institucionales; relaciones que se vieron más o menos teñidas de simpatías personales, afinidades o marcadas diferencias, pero en las que era fundamental fortalecer el vínculo para que el proyecto se afianzara, para que la transmisión de lo que esperábamos fuese "Elegir la Docencia", se produjera. Esta experiencia es un proyecto piloto realizado en Brasil entre 1997 y 1998, en las cercanías de la ciudad de San Pablo, en el marco de la formación de profesores a distancia<sup>19</sup>. Se trataba de promover la reflexión de los maestros rurales acerca de sus prácticas a partir de mantener con ellos correspondencia regular y, al mismo tiempo, explorar la potencialidad de las cartas como instrumento de capacitación. Entendíamos que la propuesta tenía sus límites pero trabajaba en un nivel que nos interesaba mucho explorar: la posibilidad de realizar un ejercicio político partiendo del contacto de persona a persona, una especie de micropolítica que pudiera derramarse a otros actores y situaciones. Además, la experiencia era interesante porque proponía llegar a aquellos maestros más solos, más alejados, con menos posibilidades de acceso a recursos precisamente a partir de pocos recursos y dando relevancia a las ideas más que a los dispositivos tecnológicos. No queremos con esto decir que no es importante la inversión educativa en tecnología, sino que lo que en ese momento estábamos tratando de poner en foco

- 
- 18 | Unda, María Pilar; "La Experiencia de Expedición pedagógica y las redes de maestros: ¿Otros modos de formación?", *Perspectivas*, Vol XXII, N°3, septiembre 2002.
  - 19 | "Cartas aos professores rurais do Ibiúna". CEDAC, Fundação Bradesco, São Paulo, 1999.

era la capacidad de generar opciones alternativas, modos de comunicación flexibles, inusuales. La experiencia, entonces, no tenía mucho que decirnos sobre la tarea del tutor, pero sí sobre una forma de hacer política educativa anclada en los vínculos interpersonales que valoraba pequeños y minuciosos actos. Veníamos de un país en crisis en el que las grandes palabras sonaban más huecas que nunca, las prescripciones mostraban ominosamente sus límites. El proyecto brasileño abría la posibilidad de trabajar en dos sentidos: por un lado formar profesores en el marco de su tarea cotidiana, y por el otro, funcionar como fuente constante de información acerca de las condiciones del trabajo de esos maestros. En este sentido empezamos a pensar que el tutor se podía ver también como el punto en el que teníamos cierto retorno, cuyo contacto frecuente nos daría el tempo del Programa constituyendo una fuente de información permanente y siempre actual.

Sabíamos que estábamos lejos tanto de una como de otra experiencia pero ambas fueron fértiles a la hora de promover discusiones, establecer puntos de vista, intercambiar intenciones y preguntas entre los miembros del equipo, y contribuyeron, por eso, a delinear el modo en que entenderíamos a las tutorías y el Programa en general. A partir de estas lecturas podíamos ir delineando un tutor más acorde con nuestras inquietudes y nuestras metas.

Hubo, además, un antecedente universitario que colaboró y apoyó la idea de un tutor que no necesariamente estuviera vinculado sólo al seguimiento académico. La Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Rosario proponía tutorías sobre las que se había pensado y reflexionado para otorgarle un nuevo perfil (el subrayado es nuestro):

#### SISTEMA DE TUTORÍAS EN LA UNIVERSIDAD: LA FORMACIÓN DE LOS TUTORES

*El sistema de tutorías implementando en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la UNR ha avanzado en la definición del rol del tutor, sin seguir directamente ninguno de los modelos de tutorías más comunes presentes en el campo de la pedagogía. Se ha puesto especial énfasis en su pertenencia a la Universidad, por un lado, y por otro se ha tomado distancia de la figura del tutor como guía de los procesos de aprendizaje presentes en el estudio de la carrera Universitaria.*

*El tutor definido por el Sistema de Tutorías para el Ingresante de la FCEyE de la UNR ejerce su función en el período de transición entre la Escuela Media y la Universidad, período donde el ingresante todavía no se encuentra inserto en el dictado regular de las materias correspondientes a la carrera elegida.*

La construcción de la identidad de tutor definida por este proyecto se realiza fundamentalmente en la instancia previa de formación, donde participan activamente el equipo de coordinación del Sistema de Tutorías.

La formación del tutor tiene por objetivos:

- Interiorizar al futuro tutor en las características de un programa con modalidad de tutores, y en las problemáticas universitarias para las cuales este programa ha sido formulado.
- Ubicar el sistema de tutorías, del cual el tutor es parte, en la compleja problemática del ingreso a la vida Universitaria, tanto desde la perspectiva subjetiva del ingresante como desde las implicancias sociales, culturales y políticas donde el ingreso se inscribe.
- Profundizar en el conocimiento de la cultura de los jóvenes actuales, especialmente en relación a las expectativas sociales y familiares sobre la Universidad y sobre el mundo del trabajo.
- Debatir sobre la ética de la función del tutor en la modalidad universitaria.
- Capacitar al tutor en el manejo de las instancias individuales y grupales a las que su función lo enfrenta (entrevistas, talleres, seguimiento de actividades, etc.).

Encontrábamos dos puntos interesantes en este planteo: el primero era sin duda que el trabajo en la tutoría se orientara a la reflexión sobre el mismo nivel y ámbito en el que se realiza; el segundo, la inclusión de la problemática de los jóvenes en la formación de los tutores.

Al conocer esta propuesta reconocemos a una de sus autoras: la pedagoga Silvia Serra. Ella era en ese momento asesora de la Dirección y la convocamos para pensar junto con ella este nuevo rol. Más adelante, ella participaría de encuentros con tutores para desarrollar cuestiones sobre su función en el marco de ED.

Encontramos, también, un antecedente atractivo en la Facultad de Psicología de Mar del Plata, que ofrecía a sus becarios talleres temáticos en los que el espacio de tutoría era utilizado para abrir temas que no necesariamente se identificaban con los contenidos disciplinares o del currículo prescripto.

Revisamos también entre las mismas propuestas del Ministerio Nacional algunas que, nos parecía, podrían aportar elementos a esta configuración. Encontramos en el quehacer previsto para el coordinador de los CAIEs (Centros de Actualización e Innovación Educativa) algo de lo que esperábamos hiciera el tutor. El coordinador del CAIE tenía entre sus tareas la de articular entre diversos actores y promover la formación docente a partir de una amplia gama de experiencias, muchas de ellas vinculadas a la cultura y la promoción socio comunitaria, a la articulación entre proyectos e instituciones y a la posibilidad de generar o potenciar proyectos.

Estas son algunas de las ideas que ayudaron a definir la figura del tutor y qué esperábamos de ella; al menos son algunas, porque posiblemente haya habido otras no tan fáciles de apresar pero igualmente influyentes que provenían de las maneras de pensar de cada uno

de los miembros del equipo, sus trayectos anteriores, sus lecturas. Cuando intentamos plasmar en un documento los resultados de estos intercambios, nos dimos cuenta de que usábamos la palabra tutor para designar a esa figura que imaginábamos, pero que no se trataba de un tutor tal como se define para otros niveles del sistema. Remite además a un modo de hacer muy direccionador, rígido, fijo. No pudimos resolverlo ya que no logramos encontrar otro nombre que sí respondiera a las expectativas, que definiera mejor. Pero esa indefinición, ese *ser pero no ser*, fue posiblemente un obstáculo que surgió más adelante, cuando cada institución intentaba hacer una lectura de lo que el tutor tenía o no tenía que hacer, de cuáles eran sus funciones, cuáles sus obligaciones, cual su espacio de trabajo –físico y simbólico– y cuáles sus responsabilidades<sup>20</sup>.

Pero, como todo límite, también implicó una posibilidad, una oportunidad de terminar de definirse en la tarea, en la institución, en la relación con los pares y respecto de los estudiantes. Y en muchos casos, esto significó una gran ventaja, dio libertad para pensarse en relación con el proyecto a realizar y con las propias motivaciones, se transformó en un espacio de desarrollo personal fuerte en el que poner en juego la experiencia, las ganas y el entusiasmo. Muchos encontraron en el espacio de la tutoría un lugar donde desarrollar aquel proyecto añorado –una revista, un programa de radio, el trabajo con una comunidad– y la posibilidad de imaginar con libertad formas de trabajo con estudiantes que, por otra parte, también contaban con unas ciertas condiciones para poder dedicarse a eso.

---

■ 20 | En la última parte de este escrito se incluye el relato de una tutora que da cuenta, desde su rol, de este mismo punto.

Transcribimos algunos fragmentos de ese Documento donde nos extendemos en la figura del tutor de "Elegir la Docencia":

#### ELEGIR LA DOCENCIA. Sistema de Tutorías - 2004

"Dada la implicancia institucional de este Programa, se definirá para su desarrollo un dispositivo de trabajo colaborativo y una red de comunicación entre los distintos actores involucrados. Para la construcción de este dispositivo se prevé la selección de un tutor en cada una de las instituciones<sup>21</sup>.

A través de su labor, los tutores llevarán adelante la gestión del Programa en cada institución, diseñando y desarrollando estrategias que den sentido a los propósitos planteados, de acuerdo con la realidad de cada contexto. La tarea del tutor incluirá un conjunto de acciones operativas –necesarias para que pueda concretarse el desarrollo del Programa y sus actividades–, pero no se limitará a una acción de tipo burocrático-administrativa. Siguiendo a S. Duschatzky, entendemos que la tarea de gestionar supone un saber, pero no un mero saber técnico, sino un saber sobre la situación en la que se interviene. En tal sentido, definimos la gestión como acción política, dada la necesaria implicación de quien asume esta tarea:

*"Lo interesante de una gestión no se mide exactamente por lo realizado sino por la capacidad de crear condiciones para que algo se movilice en los sujetos y en las matrices culturales de la institución. (...) No es un hacer bien lo ya diseñado, lo ya pensado, sino un hacer apoyado en la capacidad de 'leer' las situaciones y de decidir frente a su singularidad"*<sup>22</sup>.

En el marco más amplio del trabajo conjunto entre el Ministerio nacional, las autoridades educativas provinciales y las instituciones, consideramos al tutor como un engranaje fundamental del Programa ELEGIR LA DOCENCIA. Desde nuestra perspectiva, la relevancia de esta figura radica en su posición de "go-between"<sup>23</sup>, debido a que, por un lado, tiene la misión de conocer, acompañar y orientar a los becarios, interpretando y llevando adelante las propuestas del Programa, a la vez que, por otro lado, sostiene un contacto fluido y permanente con el equipo de Elegir la Docencia del Ministerio de Educación nacional.

De esta forma, el tutor vincula a los becarios y a la

Coordinación del Programa entre sí. Esto se abre en un juego de otros posibles vínculos: los becarios y sus compañeros; los alumnos y sus profesores; el profesor tutor y los otros estudiantes; el profesor tutor y sus colegas; el tutor con las autoridades de su institución y con la Dirección de Educación Superior de su provincia; los tutores entre sí; los otros profesores y el Programa; los otros estudiantes y el Programa.

De este modo, la tarea del tutor se orienta en distintas direcciones, cada una de las cuales puede ser definida en función del vínculo específico que promueve."

El quehacer del tutor, los alcances de su tarea, su difícil rol de articulador entre diversas instancias de gestión siguió siendo revisitado, discutido y reelaborado junto con aquellos que habían asumido dicha tarea. Además, en cada encuentro con los tutores se abrieron espacios de trabajo sobre la tarea en sí y sobre ciertos temas que creíamos aportarían a cargar de sentido el rol.

En octubre del año 2004, como mencionamos, se realizó el Primer Encuentro Nacional de Tutores del

- 21 | En aquellos institutos que cuenten, en un principio, con más de 20 becarios, se prevé la contratación de dos tutores. Asimismo, en los que haya una cantidad reducida de becarios, el tutor deberá extender su acción tutorial a otros estudiantes que participen de la propuesta de formación del Programa.
- 22 | Duschatzky, S.: "Prologo" en: Birgin, A. y Duschatzky S. (comp.) *Dónde está la escuela. Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia* Editorial Manantial, 2001 (pp. 140 y 142).
- 23 | Según *The Oxford Spanish Dictionary*, "go-between" significa intermediario, mediador, mensajero. Un uso más corriente del término se da en el sentido de "llevar y traer" información haciendo posible una relación, por ejemplo, entre enamorados. En este marco, utilizamos esta imagen por su fuerza para señalar la idea de lazo o de puente "entre", condición de posibilidad de una relación.

Programa. Uno de los ejes de la agenda de trabajo de este encuentro<sup>24</sup> estuvo centrado en la discusión acerca del rol que cumpliría el tutor en el entramado de las instituciones, así como en la reflexión sobre la necesidad de impulsar acciones desde los Institutos de Formación Docente que involucraran a los estudiantes en propuestas orientadas al desarrollo socio-cultural de sus comunidades. Convocamos para desarrollar este eje de trabajo a Silvia Serra, quien, como ya señalamos, había coordinado la experiencia de tutorías de la Universidad de Rosario.

En ese primer encuentro hubo varios espacios que buscaron sentar los temas básicos sobre los que esperábamos construir ED: el vínculo entre formación y cultura, la perspectiva histórica con la cual enlazar el presente, es decir, la herencia, la escritura de experiencias y prácticas docentes, o sea el lugar de la escritura en la formación. La intención fue, entonces, pensar con los profesores la figura del tutor en un panorama amplio, en un marco donde esa figura cobrara sentido, incluyéndola dentro de una historia, en una narrativa sobre la docencia, vinculándola a ciertas tradiciones que quisiéramos recuperar como ejes de la discusión sobre formación docente contemporánea. En síntesis: este espacio de capacitación con especialistas en pedagogía e historia de la educación buscaba, en una perspectiva histórica, retomar la trayectoria de algunos docentes de nuestro país que se relacionaron de un modo particular con la cultura de su época. De este modo, revisando en forma crítica estas figuras, se abriría la discusión acerca del perfil del tutor de "Elegir la Docencia", los alcances y el encuadre de su tarea. En esa línea, también buscamos poner a disposición distintas experiencias o proyectos de tutorías, para revisarlas, ver sus funda-

mentaciones e implícitos, discutirlos. Algunas de ellas eran las que en nuestra indagación sobre este rol no llegaban a convencernos; otras, fueron aportadas por Silvia Serra<sup>25</sup>.

Este primer encuentro fue sumamente interesante. Los tutores, algunos elegidos pocos días antes, tenían la posibilidad de discutir con sus pares qué querían hacer, cómo se veían a sí mismos, cómo trabajarían. Las preguntas, la identificación de desafíos, la visualización de conflictos y problemas mostraban que el Programa iba cobrando vida en ese cuerpo de tutores que llevarían todas esas ideas y desafíos a sus instituciones.

En medio de un intenso debate acerca del "rol del tutor", algunos participantes señalaron la "enorme distancia que había entre la tarea del docente y la tarea del tutor", sobre todo en lo referido al vínculo fuerte y directo que proponíamos en torno a la transmisión cultural. Quienes estaban participando de aquel encuentro pasaron de centrar la reflexión que buscaba definir el específico trabajo que harían como tutores a una reflexión más general sobre cuántas de estas posibilidades estaban o no contenidas en su tarea como profesores. De esta manera se iba cumpliendo en parte lo que el Programa se proponía: alentar una reflexión que fuera más allá del trabajo con un grupo de becarios, que impactara en otros aspectos de la vida institucional.

A su vez, la figura se iba cargando de sentido a partir de los aportes de cada uno, de una mirada construi-

---

■ 24 | La agenda completa del Encuentro se despliega en el punto 4 de este escrito (pagina .....

■ 25 | Estos diferentes modelos de tutorías están descritos en: Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, Universidad de Rosario. Agosto 2005.

da con las propias experiencias y por supuesto con lo que proponíamos como deseable. El tutor de ED se distanciaba de otras figuras tutoriales a partir de la posibilidad de generar un trabajo con los estudiantes vinculado a la comunidad, a la formación cultural, a la reflexión sobre el conocimiento y su circulación. Esta manera de construir la figura del tutor estaba sostenida por nuestra manera de concebir la política pública. Por un lado como algo que es posible diseñar en forma conjunta a partir de discusiones y acuerdos; por el otro porque entendemos que conlleva la responsabilidad de pensar y llevar adelante acciones que no fueron pensadas a priori.

Durante el Segundo Encuentro de tutores, en abril de 2006, se retomó, la discusión que había comenzado dos años antes sobre cómo era el tutor de ED, cuáles eran sus características, y por extensión, cómo podía pensarse esta figura en el nivel terciario no universitario. La experiencia del camino recorrido se hacía presente en los relatos y discusiones. Había diferencias notables entre las maneras de pensarse. Durante la discusión, los tutores establecieron diversas posiciones, fuertemente enraizadas en la experiencia de cada caso, mostrando cómo se había construido una figura acorde con las instituciones a las que cada uno pertenecía, con sus posibilidades y con sus limitaciones. Un tema controversial fue el de definir si el conocimiento estaba o no mediando el vínculo entre tutor y tutorando en este caso. Si en el caso del profesor es evidente que el vínculo está definido por la enseñanza de un conocimiento específico, resultaba más difícil delimitar cuál era el conocimiento que se ponía en juego entre el tutor de ED y sus becarios. Los tutores, en su mayoría, consideraban que el vínculo no se definía para nada por la atención de lo subjetivo del otro, aunque las relaciones inter-

personales estaban marcadas por el afecto y a veces lo subjetivo irrumpía en el espacio tutorial. Los intercambios, más allá de las diferencias, seguían siendo oportunidad de pensar y pensarse en un rol que no se presentaba "cerrado", sino que podía ser revisado para que funcionara cada vez más acorde con la institución y la comunidad de estudiantes en la que se insertaba.

Para los tutores, y para nosotros, las dificultades se revelaban vinculadas a la inserción de la figura en los institutos y a la puesta en marcha y el acompañamiento de los proyectos de desarrollo socio-comunitario. Aunque más adelante nos referiremos específicamente a estos aspectos, vale la pena señalar que el sistema de tutorías implicó muchos cambios de perspectiva y reacomodamientos sobre la marcha, que se reflejaron en la reescritura del Documento de Sistema de Tutorías en 2006 a la luz de las experiencias transcurridas, de lo avanzado del Programa, de lo que se había revelado como potente pero también lo que había resultado imposible. Allí se hizo necesario referirse específicamente, por ejemplo, a las dificultades para abrir las actividades a más estudiantes, retomando así una preocupación que se instaló y revirtió a medida que se fue asumiendo como problema y se fueron buscando alternativas de participación o formatos nuevos de tutorías. Transcribimos el nuevo documento (el subrayado es nuestro):

#### ELEGIR LA DOCENCIA. Sistema de Tutorías - 2006

(...) Por todo lo antes mencionado, un sistema de tutorías conformado por profesores de las mismas instituciones es indispensable al momento de ofrecer a los becarios y a otros estudiantes que se sumen a la propuesta, el acompañamiento y la

orientación necesarios para el desarrollo de la potencialidad formativa de las distintas iniciativas que serán impulsadas.

El equipo de tutores permitirá garantizar una interlocución permanente, indispensable para que la propuesta tome cuerpo en las instituciones. De este modo, se podrá responder a las dinámicas concretas de cada institución, contribuyendo a potenciar y enriquecer su propuesta pedagógica y de formación. Los tutores serán figuras articuladoras que harán posible la comunicación, el encuentro y la conformación de una trama de vínculos, significados e identidades, permitiendo la construcción de un espacio común y fomentando la participación conjunta de todos los actores implicados.

En lo sustantivo, el tutor estará involucrado en la planificación y el desarrollo de las distintas líneas de la propuesta de formación previstas por ELEGIR LA DOCENCIA. Al mismo tiempo, el tutor brindará una colaboración específica que deberá tener en cuenta no sólo las necesidades formativas de los becarios, sino también los propósitos más amplios que vinculan cada iniciativa con la renovación de la formación docente. Por lo tanto, el tutor abordará su rol desde una perspectiva tendiente a la apertura de las acciones a toda la comunidad institucional, evitando el encapsulamiento de las mismas.

*Esta tensión entre la singularidad del acompañamiento a los estudiantes-tutorandos y la necesidad de que las acciones llevadas adelante con ellos ofrezcan un impacto formativo para la institución en su conjunto es parte del desafío del rol de tutor en el marco de ELEGIR LA DOCENCIA, ubicando la tutoría en un campo propicio para el diálogo, la experimentación y la reflexión sobre nuevas prácticas de formación.*

Como adelantamos, incorporamos en el apartado "Lo que dicen los tutores" (ver página XX) la producción de una tutora del Programa que aborda desde su perspectiva estas cuestiones, dando cuenta del proceso de construcción de este rol.

## Sobre la selección de los tutores

Ahora bien, una vez que habíamos definido qué queríamos, cómo trabajaría el tutor y qué haría, teníamos que pensar cómo se conformaría ese cuerpo, con quié-

nes y de qué manera se reuniría. Todavía en mayo de 2004, los becarios –que ya estaban cursando su primer año– aun no tenían tutores<sup>26</sup>. Este Programa se fue construyendo sobre la marcha y esto quiere decir no sólo que fue cambiando en un sentido positivo, según las dificultades que se iban detectando, sino que también refiere a que no estuvo diseñado completamente de antemano, lo que en algunas circunstancias significó una gran dificultad. La demora en definir el modo de selección de tutores tuvo que ver con nuestra suposición acerca de que determinaría en parte la dinámica de trabajo posterior y por eso había que darse un tiempo para pensar. El desafío estaba en imaginar un modo de convocatoria que nos permitiera encontrar tutores que pudieran interpretar lo que se buscaba, tener afinidad con ED. El formato de selección de los coordinadores de

---

■ 26 | En cada institución, se pidió al Rector/a o regente que designara una persona para mantener el vínculo con los becarios, hasta tanto se designara un tutor. Esta persona, secretario o profesor, mantuvo informados a los estudiantes acerca del cobro de la primera cuota de la beca, y recabó la información necesaria para el armado de los listados definitivos. Muchos de estos docentes que colaboraron ad honorem en esta primera etapa habían participado de las Primeras Jornadas Interinstitucionales y se habían "enganchado" con la propuesta. Muchos de ellos también después fueron elegidos como tutores. Asimismo, a modo de bienvenida, se envió a cada uno de los becarios una carta contándoles de qué se trataba el Programa y felicitándolos por haber ingresado. Acompañamos la carta con un texto de Horacio Quiroga, un fragmento extraído de una breve autobiografía del autor publicada en *Vidas Platinas*, Ediciones Mate, 1999. Al año siguiente el texto que seleccionamos para "recibir a los nuevos" fue un pasaje de Rosa María Torres llamado *La escuela de la maestra Raquel*, publicado en *Itinerarios por la Educación Latinoamericana. Cuaderno de viajes*.

los CAIE fue de gran ayuda, así como también la experiencia de algunos miembros del equipo que habían trabajado en ese proyecto. Para los CAIEs se había convocado a docentes de manera abierta; nosotros nos decidimos a convocar en el interior de los Institutos, entre los profesores, ya que nos parecía importante no sólo que conocieran bien la institución y su entorno, sino también su pertenencia a él. Esto definió un universo y ciertas condiciones que funcionaron como requisitos: ser profesor de la institución para la cual se postulaba y haber trabajado en ella por más de dos años (más tarde bajamos este requisito a un año).

Nos quedaba por definir el proceso en sí. Conocíamos antecedentes de programas que pedían a los interesados elaborar un proyecto para presentarse a la convocatoria, de manera que retomamos esta idea y armamos una convocatoria que implicó la presentación de un proyecto que pudiera llevarse adelante. Seleccionamos la línea de acción referida al desarrollo de proyectos socio-comunitarios de desarrollo cultural y sobre esta línea se solicitó a los postulantes que pensarán el proyecto a presentar. A esto se agregaron los antecedentes y una entrevista personal. En cuanto a los antecedentes, lo que se propuso fue un formato de CV especial que permitiera desplegar las diferentes trayectorias en ámbitos de la cultura, no formales, trabajo barrial, etc., que pudieran complementar el proyecto. Además, les pedíamos que fundamentaran la selección realizada; esa fundamentación fue un elemento a tomar en cuenta en la selección, ya que suponíamos nos daría pistas de la afinidad entre el postulante y la propuesta de ED.

En el anexo del currículo, algunas de las preguntas tenían que ver con:

1. Otras experiencias laborales

Consignar hasta tres experiencias significativas (no considerar aquí experiencia docente), mencionando el ámbito en el que se desarrollaron, la duración y las razones por las que las considera significativas.

2. Capacitación recibida

Seleccione hasta cuatro instancias de formación que considere relevantes para su actuación profesional, comenzando por la más reciente. Fundamente las razones de tal consideración.

3. ¿Ha realizado estudios y/o experiencias vinculados al ámbito de la cultura, el desarrollo local y/o el trabajo comunitario? No necesariamente deben tener reconocimiento oficial ni tener relación con el sistema educativo formal.

Explícite para cada una de ellas:

- En qué consistió.
- Cuáles fueron las tareas realizadas o los contenidos de la formación recibida.
- Período en el que participó.

Una vez definido el procedimiento, el primer paso fue convocar a los Rectores a encuentros de trabajo de un día en los que desarrollamos el contenido del Programa (más allá de que hubieran recibido con anterioridad los documentos y ya contaran con becarios), el sistema de tutorías y algunos lineamientos básicos de la convocatoria. Ellos relataron las experiencias que venían llevando adelante en los departamentos de investigación, en el área de extensión, y demás. Este objetivo –intercambiar proyectos, iniciativas, aportes y experiencias de cada institución para avanzar en el trabajo conjunto sobre las distintas líneas de la propuesta de formación– resultó sumamente interesante para pensar cómo articular las tutorías con propuestas que ya se

llevaban adelante, y también para que en algunos casos autoridades de diferentes IFDs de la misma provincia conocieran más acerca de los otros.

De este modo, buscábamos convocar a un actor fundamental, sin cuyo apoyo sería difícil desarrollar el Programa y el sistema de tutorías. Si el tutor era nuestro modo de *anclar* esta política destinada a los estudiantes en las instituciones, era fundamental contar con el apoyo y las sugerencias de quienes las conducían. Sin embargo, el vínculo con los rectores fue, quizá, el que menos desarrollamos. A lo largo de los tres años de trabajo recibimos cuestionamientos sobre la participación de los rectores y no dudamos que este es un aspecto que necesita ser revisado y discutido a la luz de la experiencia desplegada.

La selección de cada tutor fue realizada con los equipos técnicos de cada Dirección de Nivel Superior provincial. Con ellos compartimos una serie de criterios generales de carácter interno, criterios con los cuales "leer" cada carpeta, y para tener en cuenta al momento de la entrevista<sup>27</sup> y por supuesto, las entrevistas.

#### CONVOCATORIA PARA LA SELECCIÓN DE TUTORES CRITERIOS PARA EVALUAR POSTULACIONES (SELECCIÓN)

*Diversidad en las instituciones donde presenta experiencias laborales y/o formativas (nos referimos a si ha transitado por distintas instituciones o si, por el contrario, toda su trayectoria se concentra en una misma institución).*

*Sobre el proyecto como propuesta de formación docente para jóvenes*

*B.2.I - Riqueza de la propuesta en términos de formación de jóvenes y de docentes.*

*B.2.II - Creatividad de la propuesta.*

*B.2.III - Cómo incluye a los jóvenes / cómo los piensa / cómo los interpela.*

#### B.4-Sobre la relación entre la propuesta y el Programa ELEGIR LA DOCENCIA

*B.4.I - "Sintonía" con la orientación general y las propuestas del Programa.*

*B.4.II - Afinidad entre el lugar que se le otorga al tutor en la propuesta y el perfil del mismo definido por el Programa (descrito en el documento "El Sistema de Tutorías").*

La decisión de realizar la selección en las provincias implicaba trabajar con cada Dirección de Nivel Superior y sus equipos, evaluando cuál de los postulantes podía desempeñarse mejor y cuáles eran los proyectos más viables, en función de las comunidades de origen. Para nosotros era fundamental crear la mayor cantidad de espacios de trabajo conjunto posibles, y éste era sin dudas un espacio de trabajo privilegiado en el que poner en juego expectativas, ir generando acuerdos y construir metas comunes que permitieran sostener el trabajo posterior. Los miembros de los equipos conocían profundamente las instituciones y sus entornos, de manera que se hacía imprescindible trabajar en conjunto. Hubo algunos casos, sin embargo, en que el acuerdo fue difícil de conseguir y la solución fue dejar vacante esa convocatoria y abrir otra.

Luego de muchos años de una relación unidireccional y jerárquica entre Nación y las provincias no era fácil instalar otro estilo de trabajo; por ambas partes se hacía difícil y en nuestro caso exigía una vigilancia constante sobre nuestras propias decisiones y acciones –en un sentido similar al de una vigilancia epistemológica que

■ 27 | También enviamos a cada Referente un guión básico para la realización de las entrevistas, guión que por supuesto se fue modificando en cada situación particular. Buscaba generar experiencias de evaluación equivalentes entre todos los postulantes.

se aplica a la construcción del conocimiento, nosotros revisábamos nuestras decisiones respecto de nuestras convicciones y responsabilidades—. Por un lado, en las jurisdicciones había formas consuetudinarias, naturalizadas, de hacer ciertas cosas, que hubieran significado generar diferencias no deseadas en las convocatorias de todo el país, y nosotros buscábamos la mayor equivalencia posible en el procedimiento. Por otro lado, porque quizá no siempre tomamos la mejor decisión. Si bien las características del tutor estaban delimitadas, sabíamos de nuestras limitaciones al no conocer en profundidad las lógicas y dinámicas locales, que era importante en algunos casos considerar.

A pesar de eso, la selección trajo menos dificultades de las que imaginábamos en un principio. Los obstáculos y diferencias de criterios más difíciles de resolver comenzarían a surgir más tarde, cuando efectivamente los profesores seleccionados comenzaran a llevar adelante sus tareas.

#### El tutor en su puesto de trabajo

En este punto nos interesa desarrollar una tensión clave alrededor de la manera en que las ideas y concepciones propuestas por ED fueron interpretadas y reapropiadas por otros, según sus necesidades, sus particularidades locales, sus tradiciones.

Ya nos hemos referido a algunos cambios que se dieron en la figura del tutor, y cómo los documentos de trabajo del Programa se iban reescribiendo a medida que lo que ocurría dejaba de reflejarse en ellos. Queremos analizar aquí algunas modalidades que adquirió la inserción del tutor en los distintos profesorados del país, y a su vez discutir el grado de institucionalización que ED pudo lograr en los IFDs.

Desde el inicio, concebimos que el tutor estaría involucrado en la planificación y el desarrollo de las distintas líneas de la propuesta de formación prevista por ED, incluyendo tanto a becarios como a otros estudiantes de la institución. Pero esta idea inicial de trabajar con el conjunto de los estudiantes no siempre funcionó como esperábamos. Sabíamos que había un riesgo, según ancláramos la propuesta en un punto u otro de la institución. Si priorizábamos la vía jerárquica era posible que el trabajo de la tutoría encontrara más rápidamente su espacio en la vida institucional; si priorizábamos el fortalecimiento desde el quehacer mismo, en dirección ascendente, podía ocurrir que la tutoría se encapsulara sin posibilidades de articularse con otras acciones. En este sentido, el desarrollo de los proyectos podía darse en consonancia con otras acciones institucionales, articulándose con ellas, o de espaldas a la institución. Si esto último ocurría, algo de lo que ED había tenido como propósito —esto es, fortalecer las instituciones— dejaba de tener posibilidad. Pero si se conseguía el desarrollo institucional buscado, se convertiría en un impulso nuevo, una bocanada de aire fresco. Quizá porque valoramos esto antes que cualquier otra cosa, es que trabajamos desde la segunda perspectiva.

La necesidad de sumar a otros estudiantes también era un punto importante en la tarea del tutor. Por un lado, había un temor concreto, vinculado a no generar grupos de elite en los institutos y producir fragmentaciones en su interior. En la misma división o curso, habría estudiantes becarios y otros que no lo eran. Los becarios, además de recibir el dinero de la beca, tenían la posibilidad y la obligación de participar de actividades. Era fundamental, entonces, que ese grupo pudiera generar propuestas que fueran compartidas con todos los demás compañeros.

Al respecto, en una entrevista, una tutora de Provincia de Buenos Aires plantea que el enfoque que le dan al Programa en el IFD en que se desempeña se centra en abrir posibilidades a todos los alumnos y docentes del Instituto. Esta modalidad contribuye a dinamizarlo. No desconoce que su tarea de acompañar a los alumnos del Programa le agrega una ventaja que los otros no tienen:

*Nosotros no nos queremos identificar como becarios. Somos el equipo "Elegir la Docencia" e invitamos a todos. Si tiene la ventaja en este sentido: yo los impulso, les insisto, los acompaño y ellos saben que tienen que participar porque es parte del compromiso que encararon. No funcionamos como un grupo dentro del instituto, sino que tratamos de ser un grupo de chicos que invita al resto, incluso a los profesores.<sup>28</sup>*

Hubo otras instancias diseñadas por tutores y becarios para convocar a otros estudiantes e inclusive a miembros de la comunidad, como jornadas de cine-debate. En 2006, el trabajo alrededor de los treinta años del Golpe Militar fue una oportunidad para trabajar con muchos estudiantes, fuesen o no becarios. Sin embar-

go, los alcances de la inclusión de otros estudiantes fueron muy heterogéneos, y en alguna medida una participación ampliada sigue siendo una deuda.

El sistema de tutorías fue complejo de instalar y desarrollar y la manera en que el equipo de ED afrontó ese desafío fue a partir de establecer un vínculo directo con los tutores a través de una organización que preveía la existencia de un coordinador de tutores que desde el Ministerio Nacional acompañara las acciones. Si bien estaba también previsto que esta tarea se desarrollara en conjunto con algún miembro del equipo jurisdiccional, en términos concretos no era fácil ya que los equipos jurisdiccionales difícilmente podían destinar recursos humanos de manera permanente a este Programa, que era uno más de los tantos proyectos nacionales y jurisdiccionales que desarrollaban en forma simultánea. Esto generó muchas veces un desequilibrio en esa coordinación conjunta que buscamos establecer, dando más presencia al equipo nacional. Esta circunstancia fue muy cuestionada, sobre todo por los equipos directivos de algunos IFD y también por equipos jurisdiccionales que lo interpretaban como una pérdida del control de la tarea de sus instituciones. Atendiendo a estas inquietudes que considerábamos pertinentes buscamos limar esas dificultades procurando que la información y las decisiones realmente funcionaran en red. Sin embargo, solía ocurrir que los tutores se remitieran a nosotros. Quizá esto es algo de lo que podemos sentirnos complacidos, en el sentido de haber generado una percepción de confiabilidad hacia una acción del Ministerio Nacional luego de la extrema crisis de confianza hacia todo lo proveniente del Estado que se dio en los primeros 2000, no nos

---

■ 28 | Entrevista realizada por Laura Duschatzky, noviembre 2006.

parece un logro menor. Muchas de nuestras preocupaciones más intensas en el quehacer diario siempre estuvieron relacionadas con mantener intacta esa confianza, con responder comprometidamente a lo que los demás esperaban de nuestro desempeño en el marco de una política pública.

A medida que ED fue creciendo, el cuerpo de tutores también; hubo profesorados que llegaron a contar con cuatro tutores y más de cien becarios, y aún hoy siguen sumándose. ¿Cómo articular el trabajo de los tutores entre sí y de ellos con las instituciones, con los becarios y los estudiantes? No teníamos una "receta" de funcionamiento para un equipo de tutores, de manera que trabajamos con relación a cada caso en particular y dejamos también librado a los mismos tutores la búsqueda del mejor modo de trabajo. Las modalidades al respecto fueron variadas: cada equipo de tutores fue encontrando el modo más conveniente –y también operativo– de trabajar en forma conjunta, mientras nosotros acompañábamos el proceso. Al respecto, y tomando como una opción entre otras posibles, un tutor *bonaerense* expresa:

*Nosotros decidimos trabajar en equipo. Conozco que en otros institutos cada profesor se quedó con su cohorte, o con una carrera; pero en este caso, nos da muy buenos resultados el hecho de ser tutores de todos los chicos porque eso nos permite diversificar los proyectos. Los alumnos participan según sus intereses, no según la edad que tienen ni la cohorte en la que están. Así aseguramos una casi masiva participación. En este momento tenemos seis proyectos funcionando, cada uno de los tutores tiene uno y los otros tres los compartimos.*<sup>29</sup>

Sobre este punto, las encuestas que realizamos a

los rectores (ver a continuación) en los casos de Institutos donde hay más de un tutor, coinciden en que éstos mantienen una buena relación, muchas veces de colaboración y trabajo compartido.

Cada profesorado interpretó la tarea y la función del tutor según su propia idiosincrasia y también según las necesidades que detectaban como relevantes. Entre ellas, no ocupaba un lugar menor lo que se consideraban las dificultades de los alumnos para encarar las exigencias del nivel superior. En este sentido fue fácil convertir al tutor en un agente que podía ayudar. En algunos casos se pidió a los tutores que enseñaran a estudiar o hicieran actividades de comprensión lectora. Sin embargo, el tutor se sentía convocado para llevar adelante otro tipo de actividades, no tan vinculadas al apoyo escolar. No fue un tema fácil de abordar, porque la figura del tutor de ED apuntaba a una acción más amplia y profunda en la institución. Aunque se comprendía la preocupación en torno a estos temas, no era el tutor quien podría dar respuesta específica<sup>30</sup>.

Entendemos estos desacuerdos vinculados, como lo señalamos, a la construcción de un nuevo rol y al inten-

---

■ 29 | Entrevista realizada por Laura Duschatzky.

■ 30 | Como una manera de atender estas preocupaciones, acercamos a los tutores los materiales del Programa del MECyT de Apoyo al último año del nivel medio para la articulación con el nivel superior. Si bien trabajaban con estudiantes que ya estaban en sus estudios terciarios, pensamos que los cuadernillos producidos en ese Programa contenían propuestas de trabajo interesantes, sobre Prácticas de Lectura y escritura o Resolución de Problemas. Estas propuestas no eran las clásicas fichas de comprensión lectora, en que se lee un texto y se busca subrayar las ideas principales del autor, sino propuestas pensadas para jóvenes-adultos que inician sus estudios superiores.

to de ajustarlo a lo ya conocido. Pero en muchos casos constituyó un obstáculo muy difícil de sortear, y a veces no se logró construir una mirada compartida, sobre todo cuando se veía al tutor como aquel que debía ocuparse básicamente de lo que se definía como las dificultades de estudiar de los alumnos. Las situaciones de esta índole que se dieron en gran cantidad de institutos nos llevaron a valorizar más el aspecto académico de la tutoría. En ese sentido, si bien no lo concebíamos como apoyo escolar, en algunos casos era preciso un seguimiento y una orientación específica sobre las asignaturas, puesto que de esto dependía, en algunos casos, la posibilidad de seguir adelante.

El modo en que ED se insertó en cada institución tuvo que ver con varios factores. Quizá el principal fue la misma cultura institucional, capaz de influir en los vínculos y promover o no determinadas actividades. También tuvo que ver la posición del tutor previa a la designación, si era o no reconocido por las autoridades y sus pares, si hacía mucho o poco que trabajaba, si tenía o no buen vínculo con los estudiantes, entre otras. Las instituciones más permeables a lo nuevo, más flexibles, tuvieron más chance de encontrar un buen lugar para el tutor y las tutorías, y abrir estas propuestas a los demás estudiantes.

# 4

## Tensiones entre conocimiento, cultura y formación. O de cómo ampliar la mirada sobre qué es propio de la formación docente

Como ya señalamos, desde su inicio la propuesta "Elegir la Docencia" buscaba ampliar la mirada acerca de la formación docente y fortalecer algunas prácticas institucionales que permitieran poner en foco la dimensión no disciplinar de la tarea docente, aquello que, al decir de Philippe Meirieu podemos nombrar como "la particular manera de estar en el mundo", "el resto" que hace que un profesor llegue a considerar a los niños y a los jóvenes como destinatarios de una transmisión posible. Es por ello que uno de los propósitos básicos del Programa fue:

*...inscribir las experiencias de formación en el marco de los problemas y las necesidades actuales y futuras del sistema educativo y de los contextos locales, mediante la articulación permanente entre las instituciones de formación docente y las escuelas, y a través de propuestas de intervención comprometidas con el entorno social y cultural.<sup>31</sup>*

Desde la perspectiva en la cual se fue pensando y gestando ED, ser un buen profesor implica enseñar bien matemática o ciencias naturales pero también reconocerse parte de una sociedad que se construye colecti-

vamente, de la cual los jóvenes que han decidido seguir una carrera docente son parte fundamental, en tanto futuros responsables de la transmisión cultural y la distribución social del conocimiento. En este sentido, valoramos especialmente que adquieran herramientas y estrategias para el análisis y la intervención en sus contextos comunitarios desde una perspectiva pedagógica; estas herramientas y estrategias son las que les permitirán asumir una posición activa dentro de las tramas políticas, sociales y culturales de las comunidades a las que pertenecen.

Partiendo de esta convicción, el equipo de ED discutió y decidió un conjunto de propuestas para promover una reflexión que permitiera incluir la dimensión cultural en la representación de lo que significa ser buen profesor. Sabíamos que en realidad se trataba de dar relevancia a un tema que ya estaba presente en muchas instituciones, entre profesores e, inclusive, entre aspirantes a profesores. En los textos que debieron escribir estos últimos para presentarse al concurso de becas de ED

---

■ 31 | Documento Presentación general del Programa ELEGIR LA DOCENCIA, Febrero 2004.

–que ya hemos analizado aquí–, los jóvenes mencionaban “el compromiso con la realidad” o “aportar a la sociedad” como parte sustancial de su elección por la carrera docente, y alguno de ellos llegó a asegurar que “el docente sabe los problemas que la gente tiene”. El equipo nacional y los equipos jurisdiccionales coincidimos ampliamente en que la potencia y la riqueza de esos escritos era un terreno fértil en el que introducir la discusión acerca del profesor como transmisor de cultura.

El punto de partida fue compartir esta convicción con los profesores de las instituciones, además de la necesidad de dar visibilidad a la formación a partir de generar espacios en los que los jóvenes tuvieran la posibilidad de mostrar y mostrarse con sus ilusiones, sus convicciones y su compromiso con su propia vida y la de su entorno, tal como habían hecho en sus escritos. También se buscaba plantear la discusión acerca de las representaciones que se ponían en juego en torno a los jóvenes, dentro y fuera de las instituciones. Se trataba de al menos poner en duda convicciones vinculadas al desinterés, la falta de compromiso e inclusive a la imposibilidad misma de la formación (“de estos jóvenes no se pueden hacer buenos profesores”). Este propósito implicó indudablemente el desafío de pensar un formato que nos permitiera crear espacios de diálogo con profesores como parte de acuerdos y trabajo conjunto con las jurisdicciones.

Como hemos mencionado, los escritos de los aspirantes fueron un primer disparador para discutir con los profesores formadores acerca de las representaciones de los estudiantes. Una de las cuestiones que dejaban al descubierto los escritos de los jóvenes era que había en ellos un potencial que los institutos formadores no siempre reconocían pero que, sobre todo, era imprescindible atender y desarrollar. Los profesores presentes en las Jornadas Interinstitucionales, impactados, compartieron e intercambiaron acerca de la necesidad imperiosa de hacer un espacio a esos nuevos que se mostraban diferentes del estereotipo construido que los juzgaba y encasillaba y, por consiguiente, diseñar una oferta de formación que abriera posibilidades, recorridos, oportunidades, experiencias, inquietud que ya muchos traían de sus experiencias en las instituciones formadoras.

Desde el equipo se proponía potenciar la relación entre la formación docente y el desarrollo social y cultural de cada comunidad, apostando a la participación activa de los aspirantes a profesores en acciones que vincularan la vida académica con las necesidades y problemas reales de la comunidad. Se trabajó así con una concepción ampliada de la “educación” y del “educador”, no restringida a lo escolar, partiendo de reconocer las iniciativas ya existentes en muchas instituciones<sup>32</sup>, pero también abriendo la posibilidad de recorridos menos habituales y, muchas veces, no previstos.

---

■ 32 | Sabemos –y en nuestro trabajo en el Programa fuimos conociendo más– de muchas instituciones que sí tienen vinculación fuerte con la comunidad a través de diversidad de proyectos. En todo caso, “Elegir” intentó extender estas prácticas a aquellos institutos que no las tenían y fortalecer o aportar recursos en las que sí las desarrollaban.

De este modo, como parte nodal del plan de formación de los estudiantes, se previó la participación de los estudiantes en proyectos comunitarios de desarrollo socio-cultural. En paralelo, se concibió un cuerpo de tutores que acompañaran la formación de los estudiantes cuya selección tuvo como eje principal la presentación de un proyecto de esta índole<sup>33</sup>. En efecto, el Documento de Convocatoria a Tutores señalaba en el ANEXO B el diseño de una propuesta de formación a través de proyectos de desarrollo socio-cultural:

En este apartado, lo pedimos que diseñe y presente una propuesta específica de formación, inspirada en una de las líneas centrales del Programa ELEGIR LA DOCENCIA: La incorporación de los estudiantes en proyectos comunitarios de desarrollo socio-cultural. Se trata de elaborar una propuesta de trabajo que tenga por objetivo lograr experiencias de formación que articulen las trayectorias de los becarios con las condiciones, posibilidades y necesidades de desarrollo social y cultural de las comunidades locales a las que pertenecen. La propuesta deberá contemplar al resto de los estudiantes como posibles participantes, así como también a otros actores de la vida institucional, sus autoridades, profesores o miembros de la comunidad.

La línea de trabajo del Programa dirigida a incorporar a los estudiantes en proyectos de desarrollo socio-cultural, tiene como propósito ofrecerles un conjunto de herramientas para el análisis y la intervención desde una perspectiva pedagógica en sus contextos comunitarios locales. En tal sentido, esta línea busca potenciar la formación de los futuros docentes como agentes del desarrollo socio-cultural, ofreciéndoles posibilidades para vincular la tarea educativa con los distintos ámbitos de producción cultural, así como también con las distintas realidades que forman parte de nuestra sociedad contemporánea. Plantear la importancia de esta dimensión en la formación de los estudiantes supone reconocerlos como futuros docentes, responsables de la transmisión cultural y la distribución social del conocimiento, que deben comprender y operar reflexivamente sobre el mundo. En definitiva, esta línea se orienta a promover la asunción de una posición activa por parte

de los jóvenes estudiantes dentro de las tramas políticas, sociales y culturales propias de las comunidades a las que pertenecen.

Allí se proponían diversos ámbitos y tipos de actividad hacia los que era posible orientar el proyecto:

La propuesta de formación a través de proyectos de desarrollo socio-cultural podrá orientarse, entre otras alternativas posibles que cada situación específica sugiera, hacia los siguientes ámbitos de actividad:

- abordaje de problemas vinculados a la interculturalidad;
- actividades tendientes a generar espacios de inclusión para jóvenes;
- propuestas pedagógicas vinculadas a museos u otras instituciones culturales, espacios públicos, instituciones barriales;
- acciones de divulgación y participación cultural dirigidas a la comunidad;
- producción de medios de comunicación comunitaria;
- desarrollo de estrategias que favorezcan la participación ciudadana y fortalezcan las redes institucionales dentro de la comunidad;
- participación en programas para el mejoramiento de las condiciones de vida de algún sector de la comunidad (atención de la primera infancia; acciones orientadas al mejoramiento de la calidad de vida de la tercera edad, otros) o vinculados a temas socialmente prioritarios (salud, nutrición, higiene, educación, etc.);
- conservación y valoración del patrimonio tangible e intangible de la comunidad;
- propuestas de intervención vinculadas con la protección del medio ambiente y el buen uso de los recursos naturales;
- otros.

■ 33 | Ver Documento EL SISTEMA DE TUTORIAS, Mayo 2004. Disponible en: [www.me.gov.ar/elegirdocencia](http://www.me.gov.ar/elegirdocencia).

Con el tiempo, y posiblemente por el mismo énfasis puesto desde la coordinación de ED, esta instancia de formación adquirió mucha relevancia y llegó a ser –a la par de las becas y el sistema de tutorías– elemento principal en la identidad del Programa. Los espacios privilegiados de discusión pasaron a ser, entonces, aquellos destinados al desarrollo de estos proyectos. De la misma manera que había sucedido con la selección de becarios, los proyectos y sus avatares resultaron una buena excusa para seguir discutiendo la formación, el perfil de los ingresantes, cómo recibían las instituciones a los nuevos y les hacían un lugar, cómo reposicionar la docencia en el discurso público y/o académico.

Los proyectos se desarrollan en distintas áreas entre las que se incluyen trabajo en comedores comunitarios, actividades de lectura y escritura, realización de murales, radios comunitarias, ecología, cine club, historia oral, museología, entre otros.

Presentamos algunos proyectos de distintas localidades, a modo de ejemplo:

I.- Entendiendo a los medios de comunicación como instrumentos para proyectar inquietudes propias y ajenas, son muchos los que eligieron gestionar revistas, programas de radio o ciclos de cine debate. Allí los estudiantes tratan problemáticas de diversa índole: desde las relaciones entre tribus urbanas conformadas por jóvenes, como sucede en el Instituto Olga Cossetini de Rosario; hasta la defensa de los derechos de los pueblos originarios en Santa María, Catamarca.

Cabe destacar la iniciativa llevada adelante en la ciudad de Bell Ville, provincia de Córdoba, donde estudiantes del profesorado editaron una revista cultural que refleja distintos aspectos de la vida de la comunidad. La revista ha logrado generar una apropiación entusiasta por parte del conjunto de la ciudad.

II.- Otro tema que los futuros docentes abordan es la necesidad de recuperar la historia e identidad local.

Para ello en algunos institutos están trabajando conjuntamente con la comunidad a través del registro de historias de

vida e investigando en archivos regionales con la finalidad de sistematizar y producir insumos para futuras investigaciones.

Así es como en Chilecito, provincia de La Rioja, los becarios están trabajando junto con la población sobre la importancia y la necesidad de preservar las ruinas de Tambería del Inca.

En Villa Ángela, Chaco, se está reuniendo un archivo que utiliza la metodología de la historia oral para el abordaje de la historia reciente, haciendo foco, en este caso, en los excombatientes de la Guerra de Malvinas y sus familiares. Dentro de los objetivos de este trabajo de elaboración de archivos, se incluye el enriquecimiento de los testimonios que forman parte del museo local, dado que fueron Chaco y Corrientes algunas de las provincias que enviaron mayor cantidad de soldados conscriptos.

III.- Otros proyectos estuvieron relacionados con fomentar los vínculos con otras instituciones educativas a través de propuestas culturales específicas. Es el caso del IES Marchetti, de la Ciudad de San Miguel de Tucumán, donde los estudiantes realizaron dos CDs destinados, en principio, a la Escuela Especial para ciegos L. Braille. Todo el proceso de realización de los discos estuvo a cargo del grupo de estudiantes y su tutora: la selección de las obras, la musicalización, la locución, la edición. El primero de los CDs fue una selección de cuentos clásicos infantiles, y el segundo una recopilación de leyendas y coplas locales. Los relatos fueron presentados en un acto escolar del profesorado, en encuentros de becarios, en la primera institución destinataria y en otras que lo solicitaron especialmente.

Como ya mencionamos, en octubre de 2004 se realiza el Primer Encuentro Nacional de Tutores, que reúne en la Ciudad de Buenos Aires a los tutores de todo el país. En la apertura, el equipo señala como uno de los puntos fundamentales del Programa "apuntar a formar docentes comprometidos con su tarea, fuertemente vinculados con su comunidad y abiertos a pensar lo educativo más allá de la frontera de la escuela". A la vez, en ese discurso de apertura –que fue vivido como una fuerte marca inaugural de la tarea por venir– se interpele a los tutores como aquellos que "acompañarán a los

estudiantes durante el transcurso de su carrera docente". Este encuentro constituyó un punto de partida, una perspectiva de lo que "Elegir la Docencia" esperaba llegar a ser. Y si bien se apelaba a un trabajo conjunto con los equipos técnicos jurisdiccionales y los institutos, no es menos cierto que ese evento significó para todos los que estuvimos allí una marca de origen. La discusión sobre la dimensión cultural de la tarea educativa y sobre el desarrollo potencial de proyectos daba la posibilidad de intercambiar ideas, propuestas y expectativas con aquellos con y para quienes estaban siendo pensadas esas líneas políticas. Podíamos tomarle el pulso al Programa casi constantemente.

### Los itinerarios pedagógicos y las discusiones en torno a la cultura

En ese primer encuentro con los tutores buscamos dar comienzo a distintas líneas de trabajo y compartir con ellos una experiencia formativa que vinculamos a la idea de itinerarios pedagógicos<sup>34</sup> (en ese momento todavía lo llamábamos inadecuadamente "viajes de Intercambio"). Al presentar la agenda señalábamos que uno de los propósitos del encuentro era "colaborar en la construcción de la dimensión cultural de la tarea educativa, compartiendo experiencias que reflejan modos de acercamiento a las expresiones culturales y los procesos sociales que implican."

Intentamos que las actividades –organizadas en módulos– dejaran traslucir los temas que queríamos plantear, y la dimensión cultural de la tarea era uno de ellos: se trataba de incluir esta dimensión en nuestras propias propuestas. Cómo abordar estas dos cuestiones constituyó para nosotros como equipo uno de los mayores desafíos. La agenda de trabajo incluyó un recorrido his-

tórico-cultural de la ciudad sede a cargo del grupo de turismo cultural Eternautas, un equipo de guías conformado por historiadores, antropólogos, sociólogos, etc.

---

■ 34 | La línea que al principio llamamos "viajes de intercambio" fue reinterpretada por nosotros a partir de tomar contacto con las Expediciones Pedagógicas Colombianas; se inició con los profesores tutores y luego, ya como "itinerarios pedagógicos", se convirtió en parte central de los Encuentros de becarios y estudiantes llevados adelante en 2004, 2005 y 2006. Ver más adelante cómo fue concebida esta propuesta.

Día 1: Martes 26/10	DÍA 2: Miércoles 27	DÍA 3: Jueves 28	DÍA 4 : Viernes 29
<p>9:00   Salón Blanco Acreditación Módulo Agenda</p> <p>10:00   Apertura del Encuentro A cargo de autoridades de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.</p> <p>11:30   Café</p> <p>12:00   Presentación de la Agenda del Encuentro Presentación del Sistema de Tutorías del Programa ED y fundamentación del trabajo</p> <p>13:00   Almuerzo</p> <p>14:00   Módulo Tutorías Parte I A cargo de Silvia Serra-Pablo Pineau "Tradiciones de la formación docente"</p> <p>16:00   Café</p> <p>16:30 a 18:00   Módulo Tutorías Parte I- A cargo de Silvia Serra y Pablo Pineau-continuación</p>	<p>08:30   Micro por los Hoteles</p> <p>Módulo Programa Recorrido urbano a cargo del Equipo de Elegir la Docencia y del grupo de turismo urbano ETERNAUTAS. Inicio de la Línea de trabajo: viajes de intercambio. Presentación de un modo de abordaje de trabajo a partir del conocimiento del patrimonio histórico/cultural de las ciudades.</p> <p>11:00   Fin del recorrido en un Bar Notable de la Ciudad. Reunión con el Coordinador Nacional de Tutores del Programa, por Regiones. Presentación de los coordinadores nacionales. Puesta en común de cuestiones relativas a la red de comunicación y organización de aspectos operativos.</p> <p>14:30   Salón Blanco Módulo Tutorías Parte II A cargo de Silvia Serra "Docencia y cultura. El rol del profesor tutor"</p> <p>16:00   Café</p> <p>16:30 a 18:00   Módulo Tutorías Parte II A cargo de Silvia Serra continuación.</p>	<p>9:00   Salón Blanco</p> <p>Módulo Programa Presentación de otros Programas de MECyT vinculados a la función del tutor: • Centros de Actividades Juveniles • PIIE • Inclusión escolar: Todos a estudiar • Programa de Mejoramiento escuela media</p> <p>11:00   Café</p> <p>11:30 a 12:00   Módulo Escritura Parte I A cargo de Beatriz Alen Taller: "El valor formativo de la escritura de experiencias pedagógicas"</p> <p>12:00 a 13:00   Panel de comentarios: Gustavo Bombini y Paola Iturrioz</p> <p>13:00   Almuerzo</p> <p>14:00   Módulo Escritura Parte II A cargo de Beatriz Alen Taller: "Los textos de la formación, géneros y consignas"</p> <p>16:00   Café</p> <p>16:30 a 18:00   Cierre de la actividad.</p>	<p>8:30   Micro por los Hoteles hacia Quinta de San Fernando</p> <p>9:30   Módulo Tutorías A cargo del Equipo de Elegir la Docencia e Invitados Modalidad de trabajo: Ateneos grupales. Trabajo con las propuestas presentadas por los tutores en la Convocatoria. Agrupación por ejes temáticos.</p> <p>12:30 a 13.30   Almuerzo</p> <p>13:30 a 14:30   Módulo Tutorías Ateneos grupales. II Parte</p> <p>15:00   Plenario de cierre, a cargo de autoridades del MECyT. Cierre. Música: Babú Cerviño</p> <p>16:00   1º Micro a Capital y a Aeroparque</p>

La inclusión de esta actividad en un encuentro de formación de profesores dio pie a una discusión acerca de su pertinencia e importancia, inclusive acerca de su naturaleza: si se trataba de una actividad formativa o meramente ociosa. Más allá del debate pendiente acerca del ocio, la interpretación de la actividad como "paseo", "tiempo libre", "espacio no fructífero" por parte de algunas jurisdicciones reveló la existencia de un campo de discusión en el que debíamos trabajar. Así se puso en evidencia que la dimensión cultural de la formación docente constituía un discurso sobre el que se podía más o menos acordar pero que las formas que podía asumir en términos de prácticas eran más ambiguas, y sobre eso resultaba mucho más difícil encontrar puntos en común. Fue necesario justificar la actividad para evitar que se considerara una mañana dedicada a la recreación.

Este planteo repercutió decisivamente en el equipo en términos de la importancia dada al modo de concebir e interpretar la naturaleza del conocimiento en el marco de la formación docente y su identificación con la cultura. Era evidente que nos encontrábamos ante un amplio campo de conceptos e ideas de difícil abordaje, puesto que si bien trabajábamos desde un cierto marco conceptual (político y pedagógico), la incorporación de la discusión sobre la cultura y la transmisión en el trabajo con profesores y tutores exigía –nos exigía– un trabajo específico. Introducir la discusión sobre la formación cultural de los futuros profesores trala aparejadas las dificultades que provienen de las definiciones y concepciones mismas de cultura y, como no podría ser de otra manera, de conocimiento. De este modo, la discusión que se originó en torno a las representaciones sobre qué es ser profesor avanzó a partir de vincularse directamen-

te con las acciones previstas por los proyectos de desarrollo socio-cultural, transformándose lentamente en una discusión sobre los marcos teóricos capaces de sostener una acción que busca incidir en lo social, en este aspecto profundamente política. Asimismo, se trabajó en el sentido de dar un marco teórico a actividades a realizar en el contexto de las instituciones, para que fueran entendidas e interpretadas como formación. Asistir al teatro, al cine, a un museo no siempre fueron consideradas experiencias enriquecedoras en la formación de un futuro docente. ¿Para qué le sirve a un profesor de matemática discutir en un cine debate? La desconfianza generada llegó a manifestarse en frases despectivas hacia el trabajo mismo de los tutores refiriéndose a él como "el currito ese que tenés".

Las tensiones sobre las representaciones de la cultura, la identificación del término con algún recorte cultural en desmedro de otras expresiones culturales (la clásica diferenciación entre cultura alta y baja, por ejemplo, o la cumbia *villera* versus otras expresiones musicales), su identificación con las tradiciones, etc., marcaron muchas de las discusiones en las que, en definitiva, se trataba de pensar por qué era importante generar acciones de formación que partan de reconocer y analizar ciertas prácticas. Y como no podía ser de otra manera, este diálogo tensó la cuerda que separa en apariencia el conocimiento disciplinar y la formación cultural y social de los futuros profesores.

Lo que nos interesaba más como equipo era poder abrir el juego al debate sobre esta tensión así como también reflexionar sobre la cultura, concepto que suele usarse con cierta ligereza. ¿Cómo generar proyectos a lo largo y ancho del país que tuvieran alguna identidad común, si cuando profundizábamos surgía la evidencia

de que las representaciones sobre lo cultural eran compartidas solo de manera aparente y que se ponían en juego concepciones profundamente diferentes, arraigadas en supuestos –más o menos concientes– bien distintos? ¿Cómo ayudar desde la coordinación del Programa a encontrar marcos compartidos de acción que permitieran profundizar los sentidos otorgados a los proyectos de manera que no fuesen confundidos con acciones de "servicio social"? ¿Cómo contribuir a su encuadre de manera que se viera y se viviera como un espacio de formación capaz de generar la posibilidad de acceder a conocimientos y no solamente como un ámbito de formación personal, algo así como la educación de la personalidad? ¿Cómo enmarcar la discusión por la cultura en términos políticos y político-educativos?

Conforme avanzábamos con las propuestas, intentábamos pensar estrategias de trabajo que permitieran abordar el tema y generar más que respuestas, preguntas apropiadas, desnaturalización de las representaciones e ideas arraigadas, y llegar a poner en duda algunas concepciones. Las de los demás y las nuestras. Se incorporó al equipo una persona formada en gestión cultural con el fin de enriquecer nuestros aportes a los proyectos, aportando lecturas y miradas que nos enriquecieran a nosotros como equipo y nos fortaleciera para poder acompañar mejor el trabajo de las instituciones. También para asesorar en cuestiones puntuales de algunos proyectos que desarrollaban actividades con museos o centros culturales, promoviendo discusiones temáticas en torno a los problemas de la cultura.

Durante el año 2005, posiblemente el año de actividad más intenso, se programaron y previeron espacios de trabajo específicos. Entre ellos, la intención del taller<sup>35</sup> "Discusiones sobre cultura: un prisma para mirar pro-

yectos" fue abrir el debate sobre el concepto de cultura desde distintos enfoques, tratando de articularlos con los proyectos. Así como un prisma muestra que la luz blanca puede descomponerse en diferentes colores, se intentó que el taller permitiera mirar a través de conceptos e ideas los proyectos y las relaciones socioculturales que se dan entre los Institutos y las comunidades donde están insertos. En cada uno de los encuentros se dieron intercambios muy interesantes que vinculaban la cultura a las relaciones de poder, analizaban la respuesta de la escuela frente a expresiones culturales consideradas subalternas o develaban la trama que liga lo cultural al mercado de consumo. En todo caso, fue un primer espacio de trabajo conjunto sobre estos temas, se compartió bibliografía y se hizo evidente la necesidad de continuar trabajando<sup>36</sup>.

En los diversos encuentros con distintos participantes de ED, los talleres y las charlas que se desarrollaron buscaban propiciar la articulación de los proyectos a la vida institucional, cuestión que se revelaba cada vez como una necesidad más imperiosa, y por otro lado, poner en discusión las concepciones y supuestos desde

---

■ 35 | Este taller, espacio específico para los profesores tutores con la modalidad de taller, se llevo adelante en el marco de las Segundas Jornadas Interinstitucionales (marzo 2005) en las que se realizo la seleccion de la nueva cohorte de becarios del Programa.

■ 36 | Sumado a estas instancias generales, se fueron realizando distintas reuniones de trabajo en las provincias, algunas de ellas con la participación del conjunto de los tutores provinciales, y otras de forma individual. Estas reuniones fueron aprovechadas para compartir bibliografía, actividades propias del proyecto o para reunirse con rectores, tutores y becarios para intercambiar in situ la puesta en marcha de los proyectos.

los cuales se orientaba la acción destinada a la comunidad. Para nuestro equipo estas dificultades constituyeron un verdadero desafío, en tanto se nos hacía difícil conciliar una convicción de respeto al trabajo de profesores y estudiantes con la heterogeneidad de opiniones y concepciones que amenazaban constantemente la construcción de una identidad común. En el trabajo con los rectores, estas cuestiones se volvieron relevantes dadas las diferentes posiciones en torno a los mismos temas y problemas. Sobre todo porque entendíamos que el Programa se consolidaba y cobraba forma tanto en el nivel de las decisiones como en cada encuentro cara a cara que íbamos teniendo. Como política educativa se dirimía en el nivel más alto, pero también en el día a día del trabajo con profesores y estudiantes. Y por qué no decirlo, en las discusiones y negociaciones en el interior del mismo equipo nacional.

Particularmente, el diseño de los encuentros con estudiantes conservó en líneas generales los ejes de trabajo que habíamos organizado para el de tutores. A partir de la experiencia colombiana de maestros itinerantes, pensamos un primer viaje en el que confluyeran estudiantes de diferentes provincias no pertenecientes a la misma región. El viaje de los becarios a Salta (provenían de varias provincias: Corrientes, Chubut, Jujuy, interior de Salta) fue pensado entonces como un itinerario pedagógico. El Documento que escribimos para orientar esa experiencia lo desarrolla ampliamente:

A través de los Encuentros de Becarios y Estudiantes, a realizarse durante 2005, el Programa "Elegir la Docencia" busca promover el diseño, planificación y realización de itinerarios pedagógicos como parte sustancial del proceso de formación inicial de docentes.

La propuesta de trabajo que aquí desarrollamos abrevia en

otras experiencias y tiene mucho de los deseos y búsquedas que todo proceso de formación encierra: conocer otros territorios de prácticas sociales, culturales y educativas. Echa raíces en otros intentos y proyectos que recupera a través de relatos valiosos para esa formación. De allí que el texto de la pedagoga colombiana María Pilar Unda, que acompaña en forma adjunta a este documento de trabajo, nos podrá servir de inspiración y compañía.

Allí se narra y analiza cómo, a principios de la década de 2000, un grupo significativo de maestros colombianos cargó su mochila y partió de expedición por las diversas regiones de su país. Los acompañaba la convicción de que encontrarse con otros maestros para conocer su trabajo, observarlos, escucharlos, sería una experiencia irremplazable y transformadora de su propia formación y su propia práctica. Este movimiento, llamado Expedición Pedagógica Nacional, implicó una movilización social por la educación, involucró a muchos actores –no solamente del ámbito educativo– y fue pensado como parte del proceso de formación de maestros.

Es por ello que en el marco de estos primeros encuentros de becarios, que se realizarán en las diferentes provincias durante el segundo semestre de 2005, queremos recuperar el viaje como un modo de construcción colectiva de conocimiento pedagógico y, de este modo, fijarlo en la trama que constituye la experiencia de formación de los estudiantes. La multiplicidad de experiencias, no necesariamente vinculadas al ámbito educativo, que esperamos promover a partir de esta propuesta, y el encuentro con otros (cuya experiencia de vida y como estudiantes es diferente) implican una apuesta fuerte orientada a una renovación permanente de la mirada que ayude a comprender los acelerados cambios y la dinámica del mundo contemporáneo.

En nuestro caso, quienes viajan no son maestros sino estudiantes que están en los primeros años de su carrera. Expectantes, se enfrentan no sólo a los desafíos de la formación sino también a los que surgen de pensar la escuela desde la doble perspectiva de alumno y de docente. Desde el Programa buscamos, además de acompañarlos en este proceso, estimular la capacidad de mirar las formas posibles de "hacer escuela" y la tarea del maestro/profesor como aquel que transmite un universo cultural a sus alumnos y hace un lugar a los que recién llegan.

Viajar, aún a una corta distancia, implica movimiento físico –el viaje en sí– pero también, y fundamentalmente, un desplazamiento en el orden del pensamiento<sup>37</sup> estimulado por la disponibilidad que se despliega al encontrarse con el otro y que supone una apertura mental y afectiva, propiciando la exploración de las ideas, las concepciones y las creencias, tanto propias como ajenas. Puesto que, tal como ha sabido señalar Gilles Ferry, "formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura."<sup>38</sup>

Durante el Primer Encuentro Nacional de Tutores, realizado en la Ciudad de Buenos Aires en octubre de 2004 compartimos recorridos ciudadanos con el acompañamiento experto del grupo *Eternautas*. Esos itinerarios supieron mezclar conocimientos disciplinares y memoria patrimonial en el marco de un redescubrimiento de algunos espacios de la ciudad y dieron lugar a ensayos similares en las localidades donde se encuentran los institutos, promovidos por los tutores, quienes sintieron la necesidad de irradiar la experiencia hacia sus estudiantes.

Pero en paralelo, se organizaron otros encuentros de becarios que reunían estudiantes de por lo menos dos provincias cercanas y que estaban orientados por los mismos propósitos. La experiencia del viaje, del encuentro con estudiantes de otros lugares del país, fue sin dudas una de las experiencias de formación más intensas de ED, y su alcance es impredecible. Seguramente el viaje dejó marcas, aunque es difícil saber cuáles y en qué medida contribuyó a la formación profesional. Pero, como todos sabemos, el viaje como metáfora y como realidad disloca nuestra vida y permite que veamos de nuevo aquello que ya creíamos conocer, inclusive a nosotros mismos en nuevas situaciones. Muchos de los estudiantes viajeros era la primera vez que salían de sus casas, de sus pueblos. La experiencia del viaje como rito de iniciación cobraba más fuer-

za en tanto se explicitaba la naturaleza del viaje y las expectativas respecto de sus consecuencias concretas en términos de mejorar la formación profesional.

Los viajes significaron poner a disposición de miles de estudiantes nuevas experiencias y lugares pero también formas de pensar distintas a las propias. Quizá el viaje que funciona como símbolo de todos los demás fue el que hicieron las becarias de Esquel: un largo recorrido que las llevó desde la Patagonia a la ciudad de Salta bordeando la cordillera de los Andes. Este grupo reducido de jóvenes y su tutora hicieron de la limitación –la imposibilidad de costear un viaje tan largo y oneroso en avión– una ventaja, y desplegaron un recorrido que unió el sur con el norte. Pararon en Mendoza, avanzaron entre la precordillera, atravesaron provincias y paisajes naturales y humanos. Visitaron escuelas y se reunieron con becarios de otras provincias. Lo que encontraron en Salta fue estudiantes como ellas –eran todas mujeres– pero que pensaban distinto respecto de muchas cosas; pudieron palpar las diferencias en torno de la vida social y cultural de una ciudad norteña del país respecto de los modos de vivir y de pensar en una ciudad muchísimo más joven.

También los estudiantes de otras provincias, aun cuando no hicieron tan largo viaje, dieron sentido similar a sus itinerarios. Ana Laura Domínguez y Nadia Larcher, becarias del Instituto de Estudios Superiores Andalgalá, Catamarca, narraron así su segundo itinera-

- 
- 37 | Unda, María Pilar: "La Experiencia de Expedición pedagógica y las redes de maestros: ¿Otros modos de formación?". *Perspectivas*, Vol XXII, N°3, septiembre 2002.
  - 38 | Ferry, Gilles: *El trayecto de la Formación*. Buenos Aires, Paidós, 1990, p.74.

rio pedagógico (el primero en el que habían participado las tuvo como anfitrionas en la ciudad de Andalgalá, en 2005):

A mediados del mes de septiembre del año 2006 se convocó a los becarios de toda la región del NOA, en la provincia de Mendoza, para llevar a cabo uno de los encuentros más significativos para nosotros en nuestro transitar por "Elegir la Docencia".

El Encuentro consistió en la participación en talleres, debates y puestas en común acerca de variadas temáticas. Un recorrido que abarcaba desde un análisis de la historia reciente hasta reflexiones sobre discriminación o las complejidades de la práctica educativa entre otros, instancias en las que participamos emitiendo y escuchando diversas opiniones y juicios valorativos.

La experiencia nos puso frente a importantes lineamientos políticos (reflejados por ejemplo en el abanico de temas que se trataron) que dejan ver, de alguna manera, los cambios en educación que se quieren lograr y los propósitos respecto de la construcción de un nuevo imaginario social, que nos tiene como principales protagonistas.

Ahora bien, ¿cuál es el propósito de generar nuevos imaginarios basados en la resignificación de las luchas sociales, los derechos humanos, los procesos productivos, la nueva mirada pedagógica?

Al mencionarnos como protagonistas, por ser los transmisores del ideario social, no podemos dejar de notar ciertos aspectos. Consideramos que esta nueva búsqueda debe proyectarse verdaderamente a los ámbitos educativos. Es decir, dejar de formular ideas prolijas y correctas que luego no tengan ninguna relación con la realidad, o bien generar ideas activadoras que no puedan, luego, ponerse en práctica.

"Elegir la Docencia" estimula y genera en nosotros expectativas nuevas, móviles de acción innovadores, visiones amplias y positivas sobre los alcances de la educación, considerándola una de las herramientas fundamentales para lograr cambios en pos del mejoramiento de la sociedad. Sin embargo, si toda esta nueva perspectiva de educación no encuentra su extensión, su correlato en las instituciones educativas concretas, estaremos generando utopías [...] "Elegir la Docencia" está marcando nuestra formación, nuestra percepción de la realidad."

Los talleres temáticos como modalidad de formación y discusión acerca de los proyectos

Como parte de los Itinerarios Pedagógicos que reunían estudiantes, becarios y tutores de distintas localidades, nos parecía importante abrir debates que ya se habían planteado con los tutores acerca del lugar de la cultura en la formación de los docentes, de manera de generar una fértil corriente de ideas que esperábamos tuvieran su impacto en los espacios de tutorías en cada una de las instituciones. En los encuentros de becarios que se realizaron durante 2005 y 2006 se destinó un espacio de trabajo con el formato taller a abordar temas que pudieran fortalecer los proyectos brindando herramientas conceptuales y teóricas. Además, buscábamos promover la reflexión y desnaturalización en torno a muchos posicionamientos que velamos se reflejaban en la manera de desarrollar los proyectos: modos de considerar al otro o a lo distinto, o de interpretar las dificultades; el asistencialismo visto como forma de acercamiento<sup>39</sup>; el peligro de posicionarse asimétricamente respecto de aquel a quien el proyecto está orientado, aunque también el peligro contrario: verse simétricamente

■ 39 | Algunos de los proyectos que se llevaban adelante se basaban en una concepción de la solidaridad como caridad. Allí, nuestro seguimiento intentó ser más constante y la intervención más intensa, sin desestimar el esfuerzo y -muchas veces- la pasión que los tutores que los desarrollaban tenían. En esos proyectos se podía vislumbrar una concepción de "deuda social" para con los sectores más desprotegidos, y por tanto la necesidad de una devolución, en términos de actos de generosidad privada más que de una idea de interdependencia social. Esta "gestión privada de lo social" (Birgin, 1999: 42) reifica las desigualdades sociales al actuar sobre casos particulares para aliviar una necesidad puntual.

y ofrecer más de lo mismo. Se fueron eligiendo especialistas que pudieran abordar los temas que creíamos atravesaban los proyectos: la historia reciente, la interculturalidad, la situación de los jóvenes, la mirada sobre los otros.

Estos son algunos de los talleres que se realizaron en los encuentros, tanto en 2005 como en 2006:

**TALLER TEMÁTICO:**

**A 30 años del golpe: el vínculo intergeneracional y la transmisión del pasado reciente**

*A cargo de María Celeste Adamoli y Violeta Rosemberg*

Este año se cumplieron treinta años del último golpe militar del 24 de marzo de 1976. ¿Qué reflexiones pueden producirse a partir de este hito simbólico? ¿Qué espejos ofrece el pasado para construir una relación social y colectiva en el presente? ¿Cómo transmitir el pasado reciente a las futuras generaciones? ¿Qué vínculos intergeneracionales se ponen en juego en dicha transmisión? ¿Cómo enseñar el horror? ¿Cómo enseñar lo inenseñable? ¿Qué modos encontramos hasta ahora? ¿Qué nuevas formas podemos encontrar?

El taller se constituirá como un espacio de pensamiento y discusión. Ofrecerá ciertos elementos conceptuales para pensar las relaciones entre historia reciente, memoria y transmisión. Además, propondremos la discusión orientada hacia tópicos centrales para la comprensión del período estudiado, como una forma de mostrar las complejidades para la aproximación al pasado reciente: la violencia política, las violaciones a los derechos humanos y el terrorismo de Estado, la guerra de Malvinas, la transición a la democracia, la reestructuración social y económica de la Argentina, las desigualdades regionales en la percepción de estos procesos y las formas en que distintos actores sociales (el Estado, las escuelas, los individuos, las comunidades, entre otras) incorporan estos temas a sus relatos acerca del pasado.

**TALLER TEMÁTICO:**

**Las voces de la calle entran a la escuela: historia oral y cultura juvenil**

*A cargo de Carlos Ferrera*

La conformación de las sociedades modernas en sociedades de masas globales es, sin duda, uno de los grandes cambios que tuvieron lugar a lo largo del siglo XX. La escuela fue (y es) una de las instituciones que acompañó y ayudó a conformar el nuevo tipo de formaciones sociales. De ninguna manera se trató de un proceso lineal y exento de conflictos, sino que la escolarización masiva estuvo atravesada por diferentes paradigmas que implicaron diferentes formas de funcionamiento y de enseñanza. A lo largo del siglo, el rol de la escuela y los actores que intervinieron en la institución escolar se han visto modificados sustancialmente. La masificación de la enseñanza media, por ejemplo, requiere un cambio profundo en las representaciones que los docentes, los padres y los alumnos teníamos de la escuela. Esos cambios incluyen la manera de abordar las Ciencias Sociales. La construcción de una sociedad integradora, tolerante, respetuosa del total de sus habitantes requiere una escuela y un tipo de enseñanza acorde. En el caso de las ciencias sociales, la incorporación de los medios de comunicación, su rol en la construcción de identidades sociales a nivel global y/o local no es una simple herramienta de "motivación" sino la inclusión en la agenda escolar de profundos procesos sociales que afectaron y afectan la vida de millones de personas. Este taller intentará aportar algunas herramientas para la construcción de una escuela diferente a partir del trabajo en torno a las culturas juveniles y a metodologías de investigación relativamente nuevas -como la historia oral- capaces de "dar voz" y de incluir en la escuela a los más amplios sectores sociales.

TALLER TEMÁTICO:

Proyectos socio-comunitarios y alteridad: entre el trabajo a partir de los intereses del otro y la necesidad de brindar nuestra herencia cultural.

*A cargo del Lic. Pablo Urbaitel*

El objetivo de este taller es brindar herramientas conceptuales para reflexionar sobre el trabajo que, como becarios, realizan en los diferentes proyectos socio-comunitarios. En tal sentido, se intentará deconstruir algunos de los discursos hegemónicos que circulan en torno a las modalidades de pensar el trabajo con el "otro".

La hipótesis sugerida es que el trabajo socio-comunitario no consiste en contener ciertos problemas sociales, de manera que los sujetos allí inmersos permanezcan en la misma situación: "pobres", desocupados, minorías étnicas y culturales, etc. sino que significa entenderlos como ciudadanos con deberes y derechos (el orden no es casual en tiempos de inflación de derechos) y no como meros objetos de asistencia o auxilio. La apuesta es tratar de garantizar el acceso a todos los ciudadanos a los patrimonios culturales que les pertenecen y de los cuales son legítimos herederos. Para ello hay que dotarlos de recursos culturales propios para que puedan acceder a los requisitos y a los beneficios de su época. En palabras de Arendt (1996) y Nunez (1999) romper con la idea de destino, de condenar al Otro, al destinatario de nuestro trabajo a una posición prefijada de la que nunca podrá moverse.

El desafío que nos convoca en este taller es reflexionar sobre nuestra responsabilidad como garantes del derecho a la integración; para ello, además de una exposición conceptual y de trabajo en pequeños grupos, se utilizará el cine como dispositivo que permita potenciar la problematización de esta temática.

TALLER TEMÁTICO:

Nosotros y nuestros otros: Transformaciones socioculturales y fragmentación en la Argentina contemporánea.

*A cargo del Lic. Gabriel D. Noel*

La sociedad argentina ha experimentado en las últimas décadas cambios sociales de gran alcance; cambios que han afec-

tado en forma notoria nuestros modos de ser, crecer y relacionarnos. Una de las consecuencias quizás más palpables de este proceso de transformación ha sido lo que los investigadores suelen llamar fragmentación, esto es, el hecho de que nuestra sociedad aparece cada vez más como dividida en sectores relativamente cerrados en sí mismos, que saben –y quieren saber– poco los unos de los otros y que se perciben a través de una serie de prejuicios contruidos y reforzados tanto por las moralidades específicas de cada clase como por las industrias culturales (en particular los medios).

A la luz de estas transformaciones, el objetivo del Taller es explorar y poner en cuestión el modo en que percibimos, construimos y actuamos respecto de nuestros otros, a partir de un trabajo que tenga en cuenta el modo en que nuestras percepciones se construyen y refuerzan. A modo de ejemplo, trabajaremos con diversas clases de "otros" –y en particular de "otros peligrosos"– que los medios nos muestran constantemente y que en parte se superponen: los pobres, los jóvenes, los delincuentes, los inmigrantes, los piqueteros para, a partir de estos ejemplos reflexionar sobre los otros específicos en nuestra vida y nuestra práctica.

Estos son sólo algunos de los muchos talleres en los que los estudiantes participaron. Además de abrir la perspectiva de los estudiantes a autores y experiencias que quizá no eran abordadas en las materias de los planes de estudios, la mayoría de los talleres habían sido elegidos según los tipos de proyectos en los que los estudiantes trabajaban. Los talleres a cargo de Gabriel Noel y de Pablo Urbaitel, por ejemplo, apuntaban a la reflexión acerca de "los otros" y buscaban profundizar la construcción de esos otros ya que la mayoría de los estudiantes participantes trabajaban en proyectos que corrían riesgos, sobre todo en términos de cómo concebir ese acercamiento, si como responsabilidad pública o como deber moral. Allí los jóvenes pudieron discutir cómo estaban estableciendo esos vínculos en sus propios proyectos y preguntarse por otros modos posi-

bles. En otro caso, los talleres de lectura enriquecieron muchísimo los proyectos orientados a las bibliotecas barriales; en algunos se intercambiaban ideas y recursos que resultaban estimulantes para avanzar en el trabajo comunitario. En los talleres que abordaban la temática juvenil y el rock, por ejemplo, los estudiantes produjeron letras de canciones, estableciendo un contrapunto entre las temáticas que trataba el rock nacional en los años setenta y las que aborda en la actualidad.

A veces, los talleres y el intercambio y la discusión que provocaban dejaba al descubierto la necesidad de cambiar la perspectiva desde la cual abordar el propio proyecto; en definitiva, los talleres apuntaban a brindar herramientas de reflexión para lo que se estaba haciendo en los proyectos. Además, a partir de ellos, en muchas instituciones también se generaron espacios de trabajo en el formato taller en los que participaron estudiantes becarios y no becarios, ampliando y enriqueciendo la propuesta.

Como señalamos, estos encuentros dieron la oportunidad de trabajar en talleres los temas que eran abordados por los proyectos socio-comunitarios que estaban en marcha en las instituciones. La importancia y alcances del trabajo de los estudiantes con relación a las experiencias socio-culturales no eran visualizadas de manera uniforme por las instituciones. Si bien la gran mayoría de los rectores que aceptaron responder la encuesta que realizamos ese mismo año<sup>40</sup> se refirió a ellos positivamente, un recorrido por las respuestas revela la existencia de diferentes supuestos sobre los que se apoyan estas interpretaciones positivas, al menos sobre su vinculación a una "buena formación". Las opiniones van desde pensar que "contribuyen a la *formación integral* de los estudiantes en la medida en que los acer-

ca a la comunidad y sus problemas", o que "abren la posibilidad de nuevas prácticas", "contribuyen con su *formación cultural* como futuros docentes", "otorgan a los alumnos y a la Institución una *proyección de servicio*", "son una oportunidad para entender la docencia más allá de las materias curriculares", a posturas para las cuales "los proyectos que se trabajan con los becarios contribuyen a la formación de los estudiantes en cuanto se trabajan en forma relevante contenidos *procedimentales y actitudinales*", "amplían y favorecen la *formación vinculada al contexto*", "facilitan la apertura y el posicionamiento crítico".

Algo muy interesante es que algunos rectores señalaron, sin embargo, que esta iniciativa había logrado poner en evidencia la falta de formación curricular sobre las problemáticas contemporáneas, que fue desde el inicio una de las hipótesis en la que se anclaba el Programa. De esta manera, existiría una complementariedad entre los proyectos y los planes de estudio. Por otro lado, considerábamos que las respuestas al interrogante acerca de la manera en que los proyectos comunitarios de desarrollo socio-cultural eran capaces de incidir en la formación de los estudiantes representaban un insumo de gran valor para la reflexión sobre qué entendemos por formación docente o cómo ED podía llegar a interrogar esas definiciones. En palabras de un tutor, el Programa "te da una mirada muchísimo más amplia, que implica encontrar formación en donde uno no lo imaginó y valorar aspectos que no siempre se tienen en cuenta". Él considera que

---

■ 40 | Ver "Síntesis y análisis de las encuestas a Rectores de ELEGIR LA DOCENCIA". Documento de trabajo (MARZO de 2006). Síntesis realizada sobre la base de 39 encuestas a rectores recibidas al 10/02/06.

el mayor aporte que brinda el Programa tiene que ver con ofrecer un mundo diferente para la formación. A esto se suma que como espacio, también era diferente: no era una clase, no tenía evaluación, pero estaba llevada adelante por profesores y demandaba realizar un conjunto de acciones específicas.

El equipo nacional mantenía el desafío de encontrar alguna brecha que hiciera posible avanzar cada vez más sobre la necesidad de tensionar los proyectos y a partir de eso las formas que se iban encontrando de desarrollarlos. Una cosa es escribir un proyecto ideal para estudiantes que todavía no se conocen (como debieron realizar los tutores al postularse) y otra muy diferente era transformarlos en proyectos viables, dar participación y sobre todo tomarlos como "excusa" para pensar los aspectos ya señalados, acerca de la transmisión y el mundo contemporáneo.

Si bien en las Jornadas Interinstitucionales de Selección de Becarios se había avanzado en esta discusión sobre la formación y el valor de los docentes como agentes privilegiados de transmisión cultural, y aún cuando esas discusiones fuesen ricas en revisión y creación de representaciones y significados, una vez puestos en la tarea de desarrollar sus proyectos, los tutores se enfrentaron a un cúmulo de problemas, uno de los cuales, el que nos interesa aquí, es que los discursos mostraron sus límites. De hecho, es difícil acercarse a la comunidad; o, en todo caso, al acercarse a partir de un proyecto se ponen en juego concepciones construidas a lo largo de una carrera, apreciaciones personales que tienen que ver con la propia vida y convicciones religiosas, políticas, etc. El equipo no escapaba a las generales de la ley y debía trabajar teóricamente en el mismo sentido para acompañar mejor.

Notábamos la complejidad de generar un marco común que abarcara el trabajo a realizarse a lo largo del país. De manera que el acompañamiento a los proyectos no fue fácil. Dentro del equipo nos preocupaba la tensión en torno a la "distancia óptima" con los proyectos; esto es: hasta dónde era preciso intervenir remarcando el encuadre político de la propuesta sin reducir la posibilidad de intercambio y escucha de posturas diferentes. Esto a veces significó sostenerse en la vacilación, y la espera no es un ingrediente propio de las políticas educativas, en general más prescriptivas. Como la mayoría de los tutores no tenía mucha experiencia en realizar este tipo de tareas con los estudiantes, en un marco inédito para la formación docente como es la tutoría, pensábamos que un estado de expectación que habilitara a los protagonistas a equivocarse, andar y desandar el camino, probar y mejorar, podía generar una construcción sólida aunque más lenta que iba a permitir a cada uno desplegar aquello propio que todos traemos con nosotros mismos.

Esto requiere poder intervenir en el momento adecuado, hablar pero también callar cuando es necesario. Sin embargo, en este caso la duda y la necesidad de esperar no eran percibidas por el equipo nacional como contrapuestas a la gestión sino más bien como parte del trabajo, de la tarea, de una propia reflexión constante acerca de los límites de la intervención.

# 5

## Algunas reflexiones finales. O lo que queda instalado a partir de esta política

En su devenir, a partir de la propuesta inicial, "Elegir la Docencia" iba siendo interpretado, reinterpretado, leído, adoptado y querido en constante mediación con las personas que estaban involucradas en cada nivel de la gestión, en las instituciones y en las provincias. Cada uno de esos niveles otorgaba sentido a lo que proponíamos a partir de sus ideas, saberes y herramientas conceptuales. Es decir, nuestra constante inquietud provenía de la convicción de que hacer política es no imponer una mirada ni impregnar las prácticas disímiles con un discurso homogéneo, pero no perdíamos de vista que nuestra tarea era llevar adelante un proyecto público común.

Creemos que gran parte de este trabajo de acompañamiento a los proyectos y a las inquietudes y problemas que se iban suscitando quedó sin saldarse. Y es posible que los efectos e influencias de estas experiencias de formación se perciban más adelante, cuando puedan reconocerse algunas marcas. También creemos, sin embargo, que el promover este tipo de experiencia formativa abrió un campo de discusiones interesantes y en muchos casos nos arriesgamos a decir que inéditas respecto de la formación cultural de los docentes, de su papel en la transmisión de la cultura, pero sobre todo de su papel como referentes de su medio social. Y esta

incertidumbre que genera el largo plazo tiene que ver con una característica fundamental de este Programa: el ser una política que pone el foco en los estudiantes y no en los profesores.

Que los becarios y otros estudiantes puedan vincularse con su comunidad a través de proyectos no implica una formación de "asistentes sociales" sino la posibilidad de abrir su abanico de experiencias para enriquecer su capacidad de comprensión y análisis de lo social y el valor de la escuela con relación a eso. El conocimiento generado a partir de estas experiencias es bastante más inapresable que los contenidos atrapados y circunscriptos por el currículo. De hecho es posible que ni siquiera pueda definirse qué es lo que aprenden o aprendieron los estudiantes que participaron de los proyectos de "Elegir la Docencia". De lo que se trató fue de poner en juego algo más que aprender la disciplina: se trató de generar un espacio distinto que diera pie a un camino de búsqueda que las instituciones de FD sabrán aprovechar, potenciar y modificar en el sentido que crean necesario para fortalecer la formación de sus aspirantes.

En este sentido, participar del Programa "Elegir la docencia" implicó participar de un proyecto que busca-

ba ir más allá de las aulas, expresado en reflexión y acción. Tal como señaló una becaria, Clarisa, que fue entrevistada<sup>41</sup>: "Primero creés que la carrera docente se centra en el trabajo en el aula, pero después te das cuenta de que la formación implica ir más allá, abrir tu mirada. Es ver un horizonte más amplio, ver a una comunidad, no solamente a un grupo de alumnos". Esta concepción fue, a manera de una onda, según las palabras de Clarisa, expandiéndose a otros estudiantes.

\*\*\*

Para finalizar, en un último apartado incluimos un escrito sobre ED realizado por una tutora de la provincia de Santa Fe que retoma algunas de las tensiones que hemos planteado en nuestro desarrollo. "Lo que dicen los tutores" discute algunas ideas, profundiza otras, enfatiza otras. Este texto de Natalia Fattore aborda los vínculos pedagógicos en ED, desde su experiencia como tutora, y el modo en que con otros colegas de su instituto fueron pensando y actuando lo que se les presentaba como un "modelo para armar". Como pedagoga, Fattore aporta preguntas sumamente interesantes en torno a la transmisión, la experiencia, la afectación, los intereses y la atención a la demanda, entre otras cuestiones que interrogan fuertemente el *ethos* del Programa.

Creemos que este escrito puede dar cuenta de aquello que queda instalado a partir de "Elegir la Docencia". Porque están presentes los logros y avances, también las dudas, las cuestiones pendientes, las vicisitudes; porque marca una perspectiva distinta, y abre interrogantes. Porque también nos enfrenta con la idea de que lo que hemos puesto a jugar en estos tres años, será –o no– visible en el futuro: un Programa con las características del que hemos presentado no puede "medir"

sus resultados en forma inmediata, con parámetros objetivos; será cuando los estudiantes estén en las aulas de las escuelas secundarias del país como profesores, que algo de las ideas y propuestas que propusimos –en nuestra tarea de "cargar sus mochilas"– resurja y se resignifique. Pero, sobre todo, porque nos ponen frente a la constatación de que en el campo de la formación docente inicial aun resta muchísimo por discutir y por hacer.

---

■ 41 | Fragmento extraído de la entrevista a Clarisa. Ver: Duschatzky, Laura; *Relatos de una experiencia. Programa "Elegir la docencia"*. Diciembre 2006.

## Bibliografía utilizada

- BIRGIN, ALEJANDRA; *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires, Troquel Educación, 1999.
- BIRGIN, ALEJANDRA, e ISOD, LAURA; "La formación docente como asunto político-pedagógico: sujetos, saberes y experiencias en busca de un relato". MIMEO Clase virtual inédita
- BIRGIN, ALEJANDRA; PINEAU, PABLO; CANGENOVA, RICARDO; POLIAK, NADINA; "Programa de investigaciones interinstitucionales docentes con raros peinados nuevos: El perfil de los estudiantes de primer año de las carreras de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires".
- Disponible en: <http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/superior/publica.php>
- Cartas aos profesores rurais di Ibiúna*. Sao Paulo, CEDAC, Fundação Bradesco, 1999
- DUSCHATZKY, S.; "Prólogo", en: Birgin, A. y Duschatzky, S. (comp.). *Dónde está la escuela. Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Editorial Manantial, 2001.
- DUSSEL, INÉS; *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires, Oficina de publicaciones del CBC, UBA - FLACSO, 1997.
- FERRY, GILLES; *El trayecto de la Formación*, Buenos Aires, Paidós, 1990.
- GLUZ, NORA; *La construcción socioeducativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. IIPE-UNESCO, 2006.
- MEIRIEU, P.; *Lettre a un jeune professeur*. Paris, ESF éditeur, 2005. Trad. Viviana Mancovsky.
- NÚÑEZ, VIOLETA; *Pedagogía social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Editorial Santillana.
- SARLO, BEATRIZ; "Cabezas rapadas y cintas argentinas", en: *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires, Editorial Planeta, 1998.
- UNDA, MARÍA PILAR; "La Experiencia de Expedición pedagógica y las redes de maestros: ¿Otros modos de formación?", en: *Perspectivas*, Vol XXII, N° 3, septiembre 2002.

## DOCUMENTOS PRODUCIDOS en el Programa "Elegir la docencia" (Disponibles en [www.me.gov.ar/elegirdocencia](http://www.me.gov.ar/elegirdocencia))

- PRESENTACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA ELEGIR LA DOCENCIA. Febrero 2004.
- APORTES PARA LA PROPUESTA DE FORMACIÓN. Abril 2004.
- EL SISTEMA DE TUTORÍAS. Mayo 2004.
- ORIENTACIONES, LÍNEAS DE ACCIÓN Y ESTADO ACTUAL. Septiembre 2005.

### Documentos producidos NO disponibles en la web

- LA ESCRITURA DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE, por Beatriz Alen. Octubre de 2004.
- SÍNTESIS Y ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS A RECTORES DE ELEGIR LA DOCENCIA. Documento de trabajo. Marzo de 2006.
- ITINERARIOS PEDAGÓGICOS E INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS. Documento de trabajo, por Daniela Pelegrinelli, con la colaboración de Beatriz Alen y Nadina Poliak. Julio de 2005.
- ITINERARIOS PEDAGÓGICOS: SEGUNDA VUELTA. Documento de trabajo. Agosto de 2006.
- PROPUESTA DE ARTICULACIÓN ENTRE ESCUELAS DEL PROGRAMA INTEGRAL PARA LA IGUALDAD EDUCATIVA (PIIE) E INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DOCENTE. Agosto de 2005.

### Otros materiales relacionados o vinculados con "Elegir la Docencia"

- ALEN, BEATRIZ, e ISOD, LAURA; "Pensando el futuro del futuro", en: Revista *El Monitor* N° 1. Buenos Aires, MECyT, Octubre 2004.
- DUSCHATZKY, LAURA; *Relatos de una experiencia. Programa "Elegir la docencia"*. Diciembre 2006.
- "La modalidad de tutorías como alternativa para la articulación entre escuela media y universidad". Cuadernillo del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa fe y la Universidad Nacional de Rosario. UNR Editora, agosto de 2005.

## "Lo que dicen los tutores" Elegir la Docencia: "Modelo para armar"

Por NATALIA FATTORE

Tutora del I.E.S 28 Olga Cossettini,  
Rosario

*"...el armado al que se alude es de otra naturaleza,*

*sensible ya en el nivel de la escritura donde recurrencias y desplazamientos*

*buscan liberar de toda fijeza causal, pero sobre todo*

*en el nivel del sentido donde la apertura a una combinatoria*

*es más insistente e imperiosa.*

*La opción del lector, su montaje personal de los elementos del relato, serán en cada caso el libro que ha elegido leer"*

JULIO CORTAZAR

62/Modelo para armar

"Elegir la Docencia" se nos presentó allá por el año 2004, como una *política de formación* que, como raras veces sucede en nuestro Sistema Educativo, se planteaba un impacto difícil de "monitorear", un Programa que asumía explícitamente el largo plazo de los efectos a producir.

Cuando revisamos los primeros documentos que presentaban a

"Elegir" como política de formación docente, rápidamente se nos aparece la idea de una propuesta que se pensaba como una *experiencia de formación*, o que pensaba la *formación como experiencia*.

Como lo explica Jorge Larrosa, la idea de "experiencia" trata de pensar la formación "sin tener una idea prescriptiva de su desarrollo ni un modelo normativo de su realización. Algo así como un devenir plural y creativo, sin patrón y sin proyecto, sin una idea prescriptiva de su itinerario y sin una idea normativa, autoritaria y excluyente de su resultado". (Larrosa, 1996: 32)

No estamos diciendo aquí que se trataba de un programa sin rumbo, sino exactamente de un *modelo para armar*, modelo en el que todos los actores teníamos un espacio a construir, y una apuesta por hacer. Cuestión por ende desestabilizadora en un sistema escolar que nos tiene acostumbrados a las prescripciones, a las secuencias previsibles de desarrollos y a modos de calcular los resultados a lograr.

Quisiera aquí mapear algunas de las dificultades que presentó el "armado" del vínculo entre el tutor y los becarios, quizás uno de los ejes

más novedosos de este programa en tanto no existe tradición en nuestro país de tutorías de este tipo en el nivel superior:

En primer lugar, la "identidad" de nuestro rol se ha construido al interior de cada Instituto de Formación Docente, encontrando allí una gran variedad de formas y figuras. El vínculo tutor-becarios fue construyéndose desde distintos márgenes que se fueron definiendo y redefiniendo a lo largo de los años, por momentos márgenes más cercanos al seguimiento académico, en otros más cerca de un trabajo "de pares" en el armado de proyectos de trabajo, por periodos en un acercamiento mayor a la subjetividad del otro.

Ahora bien, a diferencia de otros modelos de "tutorías"<sup>42</sup>, los objetivos de "Elegir" pusieron el acento en el eje "pedagógico" del vínculo, claro que no entendido como algo reducido al proceso de enseñanza-aprendizaje –y en este sentido cerrado en lo curricular–, sino aludiendo

■ 42 | Nos referimos a la idea de "tutela", más centrada en el trabajo del docente sobre la "subjetividad" del tutorando, y a la preocupación por el "aprendizaje" y la optimización de sus condiciones.

a la idea de *transmisión* en un sentido mucho más amplio, ligado a la idea de filiación entre las generaciones, al vínculo con el conocimiento en términos amplios, al contacto con el afuera de la escuela, con los espacios amplios implicados en el pasaje de cultura y por ende, en la formación y transformación de las identidades. En este sentido, "Elegir" abrió el camino para pensar las posibilidades de hacer *otra cosa* de la experiencia pedagógica actual y de la formación de los futuros docentes, saltando las fronteras de las instituciones escolares. Esta fue quizás su apuesta más potente.

Claro que aquí viene también una de las dificultades más importantes con la que nos encontramos a la hora de construir nuestro rol, justamente la de instaurar en la formación de algunos becarios algo del orden de lo "extranjero". Vale la pena recordar que experiencia tiene el "ex" de *exterior, extranjero, exilio, extraño* y *existencia* y que, tal como nos ha explicado Frigerio (2003) todo vínculo con el conocimiento da cuenta de una relación de desconocido: "la educación se entiende como el movimiento de extranjería, de volver familiar lo desconocido y encontrar en lo familiar el



fotografía

enigma que persevera y moviliza". Pareciera que a diferencia de estas concepciones, la formación docente se centra y se cierra sobre lo familiar: el conocimiento "disciplinar", el contacto con los pares, los lugares comunes del "deber ser" en el oficio docente, la famosa dicotomía teoría-práctica, por solo citar algunos.

Nos preguntamos, ¿será posible *desfamiliarizar las certezas de la pedagogía dominante*? ¿Será posible que se "desnaturalice" en el campo de la formación docente la mirada que circunscribe lo "pedagógico" al campo de la "práctica" y del trabajo áulico? ¿Podemos desde la función de tutores tensionar la formación docente discutiendo la exclusiva clave de la didáctica?

Muchas preguntas nos hemos hecho en estos años en relación con

lo antes expuesto: ¿produjo alguna *desestabilización* el encuentro propiciado desde los proyectos con muchos "otros": "otros" recorridos formativos, "otros" objetos de conocimiento, "otras" experiencias, "otros" territorios donde se transmite la cultura, "otros" dispositivos de enseñanza?

El saber de "experiencia", nos dice Larrosa (2006), no se encuentra por fuera de nosotros como un conocimiento u objeto a aprender, no significa "saber más cosas", sino que tiene sentido en tanto configura *una sensibilidad particular, un carácter, una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo)*.

¿Que tipo de ética y que estética configuró esta experiencia de formación?

La muestra "Contraculturas" tuvo a nuestro juicio un alto impacto en

este registro. Generalmente, el discurso pedagógico ha funcionado filtrando e incorporando a su gramática la imagen, la música y demás expresiones culturales; en este sentido, la escuela procede frecuentemente a una "didactización" de estas expresiones (Serra: 2006).

A nuestro juicio, el proyecto "Contraculturas"<sup>43</sup> tuvo una dimensión pedagógica, pero no porque hayamos pensado la muestra en función de que los jóvenes se acerquen a nuestro pasado reciente de una manera más "significativa"; tampoco porque la música haya servido como espacio fuerte de identificación; sino porque en ella se puso en acto algo del orden de la *transmisión*. Lo pedagógico residió en el encuentro entre generaciones que se anudaba en cada imagen<sup>44</sup>, en la inscripción de sentimientos que propiciaba cada panel, en la confi-

guración de ideologías y pasiones comunes que se pusieron en escena, en la construcción de un espacio de indagación y de pensamiento. La muestra les permitió a los becarios implicarse en un trabajo de reconstrucción de la memoria –ejercicio pedagógico por excelencia– en el que se "sintieron" habilitados a participar del armado de un relato de nuestra historia al que, como jóvenes, no han sido convocados muchas veces. En este sentido es que decimos que lo "pedagógico" se hizo presente en ese lazo que anuda a los viejos y a los nuevos, y que permite filiarnos a un colectivo, simplemente por el hecho de actualizar algo del orden de lo "común" y ponerlo a circular.

La segunda cuestión que quisiéramos plantear tiene que ver con la elección de los proyectos socioculturales. En este sentido, cada nuevo

año lectivo nos encontraba preguntándonos: ¿cómo construir un proyecto que los convoque? ¿Se trata de recurrir a sus intereses? ¿Podrá pensarse el saber por fuera de lo útil, lo pragmático, por fuera de la información destinada a ser "aplicada"? Los objetivos principales del programa demandaban de nosotros *conocer intereses y necesidades de los becarios para poder sugerir, asesorar y acompañar su formación*.

Estamos convencidos de que cuando pensamos el oficio docente, la idea de "adecuación o ajuste de la oferta educativa a la demanda del otro" puede resultar un obstáculo para la enseñanza (Antelo: 2005). Ahora bien, ¿podemos decir lo mismo del vínculo tutor-becario?

Es claro que la participación en el programa es una elección que implica un compromiso a asumir; no se trata de algo equiparable a la lógica de la "obligatoriedad" escolar, entonces, ¿cómo construir ese compromiso separándonos de la figura del "profesor" que exige "atención"? ¿Cómo construir la *distancia* necesaria para que un vínculo pueda producirse? Un vínculo que implica siempre una ligazón y al mismo tiempo un forzamiento de ese otro.

- 
- 43 | Durante el año 2006 un grupo de becarios de nuestro Instituto trabajó en el guión y armado de una muestra que intentó mostrar el lugar de disenso que durante la última dictadura militar ocuparon el rock nacional y la literatura. Así, la muestra dio cuenta de dos modos antagónicos de ver el mundo: el del proyecto de disciplina social y cultural impuesto por la dictadura, y el de las formas de expresión artística y prácticas sociales que ofrecían el rock nacional y la literatura.
  - 44 | Fue muy interesante lo que se generó cuando algunos becarios recorrieron la muestra junto a sus familiares: los adultos y los jóvenes lograban "encontrarse" en el fragmento de una canción, en la tapa de un disco de la época, en la foto de un músico, frente a un viejo libro prohibido.

Dos respuestas nos dimos frente a estas dificultades.

En primer lugar, entendemos que se trata de un trabajo en donde no es posible hacer anticipaciones. Nuestra experiencia como tutores nos muestra que en todo caso, el interés por el trabajo en los proyectos, como en otros aspectos de la vida, es algo que "los alcanza, que se apodera de ellos, que los toma por sorpresa, que los tumba y los transforma" (Abramowski, 2000) y esto no tiene que ver con un conocimiento a priori acerca de la utilidad o importancia para la formación. *Las cosas no son interesantes porque sean buenas, bellas, útiles o importantes. Tampoco son interesantes porque traigan algo así como una marca en el ovillo, sino que pueden –o no– volverse interesantes, transformarse, convertirse en interesantes*<sup>45</sup>. Aquí residía entonces nuestra apuesta.

En segundo lugar, y para lograr separarnos de ese lugar de "sostén" que endereza y encamina, entendimos que era necesario partir del reconocimiento de la condición de "adulthood"<sup>46</sup> de los Becarios. Es desde allí que se hace posible construir otra gramática que abra a su

participación activa en la construcción de su trayecto de formación.

Volviendo a las ideas de Larrosa, el sujeto de la "experiencia" sería algo así como una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce algunos afectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas, algunos efectos (...) el sujeto de la experiencia se define por su disponibilidad, por su apertura...se trata de un sujeto ex-puesto (Larrosa, 2006: 95)

La tercera cuestión que nos preguntamos es entonces: ¿los proyectos, las experiencias que les hemos propuesto recorrer en estos años los han "afectado"<sup>47</sup>? Al decir de Frigerio (2006) cada "encuentro" se inscribe en una historia emocional, inventa un afecto y reclama, después de acontecer, una reconstrucción. Entonces, ¿qué tipo de marcas, qué

huellas, qué "afectos" ha dejado "Elegir" en nuestros becarios? ¿Cómo favorecer esa reconstrucción necesaria para que una experiencia de formación tenga lugar?

fotografía

■ 45 | "Pero cuando algo deviene interesante, esto no sucede porque hayamos tomado conocimiento, previamente y en profundidad, de las cualidades, los atributos, los beneficios-si los tiene- de ese algo". (Abramowski, 2000)

■ 46 | Sabemos del efecto "infantilizador" que producen todas las instituciones educativas, las de formación docente lejos están de separarse de ello.

■ 47 | "Dejarse afectar. Digan lo que digan los horóscopos, los sujetos no llevan la vida según el movimiento de los astros celestes, sino como lo sostiene Max Dorra, según los movimientos que producen en nosotros los sucesivos encuentros que tejen parte de nuestra vida cotidiana. Vivimos el tiempo que marca un reloj existencial ritmado por los encuentros, pautado por los movimientos de ir hacia los otros, dejarlos llegar, dejarse afectar". (Frigerio, 2006)

## "Lo que dicen los tutores" Elegir la Docencia: "Modelo para armar"

Retomando lo planteado al comienzo de estas reflexiones, entendemos que "la formación es un viaje"<sup>48</sup> abierto, un viaje que no puede estar anticipado, y un viaje interior, un viaje en el que uno se deja afectar en lo propio, se deja seducir y requerir por lo que le sale al paso, y en el que el juego es uno mismo, la constitución de uno mismo, y la prueba y desestabilización y eventual transformación de uno mismo" (Larrosa, 1998:). ¿Es posible hacer anticipaciones alrededor de los efectos que "Elegir" tendrá en el trabajo de estos futuros docentes? ¿Qué

pasajes propició en el trayecto de su formación?

Sabemos que hay "algo" en cualquier intervención educativa que siempre se escapa al cálculo y la previsión. Aun cuando sea posible encontrarlos, los rastros de esa intervención se presentan parcos y difusos, llegan a destiempo o se nos escapan (Antelo: 2005). Lo que lejos de liberarnos, nos obliga a no suspender la responsabilidad que tenemos en acompañarlos en el "armado" y en el tránsito por ese viaje que es la propia formación.

### Bibliografía citada:

- ANTELO, E. "Notas sobre la incalculable experiencia de educar". En: Frigerio, G.; Diker, G. (comp.) *Educación: ese acto político*. Del Estante: Bs. As.
- ANTELO, E.; ABRAMOWSKI, A. (2000) *El Renegar de la Escuela*. Homo Sapiens: Rosario.
- FRIGERIO, G. (2003) "Las figuras del extranjero y algunas de sus resonancias". En: *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares. Ensayos y experiencias N° 48*. Noveduc-CEM: Bs. As.
- SERRA, S. (2006) "El cine en la escuela ¿Política o pedagogía de la mirada?" En: Dussel, I.; Gutiérrez, D. (comp.) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. FLACSO-Manantial, Bs. As.

■ 48 | "Experiencia" significa "salir afuera" y pasar a través, y en este sentido la palabra está vinculada a la noción de viaje; "experiencia de formación", contiene en alemán la idea de viaje; "experiencia" (Erfahrung) es, justamente, lo que pasa en un "viaje" (Fahren), lo que acontece en un viaje. Larrosa trabaja a partir del género literario de las novelas de formación, género al que caracteriza como "... el relato de la trayectoria vital de un héroe en su proceso de llegar a ser, y en relación a un mundo que va siendo interpretado y dotado de sentido por el protagonista en función de su propia experiencia". (Larrosa: 1998) En las novelas de formación, es siempre alrededor de un "viaje", de un desarraigo, de un desplazamiento en el espacio que se produce la "iniciación"; el viaje es como un rito de-pasaje hacia otro estado. En: *Bildung y nihilismo: notas sobre Falso Movimiento*, de Peter Handke y Win Wenders. Revista Educación y pedagogía. Universidad de Antioquia; Colombia; 1998.