

7

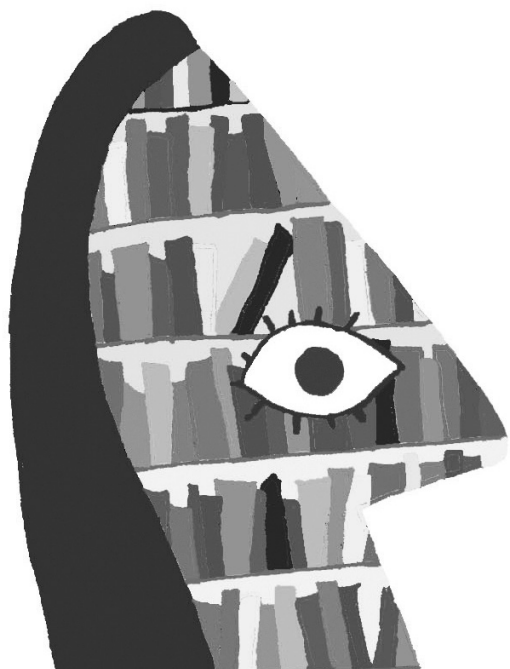


FORMACIÓN DOCENTE

REVISIONES, DESAFÍOS Y APUESTAS

LILIANA ABRATE

Liliana Abrate es Profesora de Educación Pre-escolar (Escuela Normal Superior A. Carbó); Profesora y Licenciada en Cs. de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC) y Magister en Cs. Sociales (UNC). Docente en diversas instituciones educativas de Nivel Inicial; Nivel Secundario y Terciario (Formación Docente). Desde el año 1986 integra la cátedra de Pedagogía de la Escuela de Cs. de la Educación, y actualmente se desempeña como Profesora Titular en dicha cátedra. Entre los cargos de Gestión, se menciona el de Vice-rectora en la Escuela Nueva Juan Mantovani; como Vice-Directora y Directora de la Escuela de Cs. de la Educación en la Facultad de Filosofía y Humanidades. Es investigadora reconocida en el programa de Incentivos Docentes, abordando temas pedagógicos. Ha publicado diversos artículos en revistas especializadas y capítulos de libros. En tareas de capacitación ha dictado cursos de formación docente continua en temas de Gestión Institucional. Actualmente, se desempeña en el cargo de Directora General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.



FORMACIÓN DOCENTE

REVISIONES, DESAFÍOS Y APUESTAS

FORMACIÓN DOCENTE

REVISIONES, DESAFÍOS Y APUESTAS

LILIANA ABRATE



Abrate, Liliana del Carmen

Formación Docente: revisiones, desafíos y apuestas / Liliana del Carmen Abrate;

ilustrado por Miguel Repiso. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

Ministerio de Educación de la Nación, 2020.

120 p.: il.; 17 x 11 cm. - (Biblioteca Devenir Docente ; 7)

ISBN 978-950-00-1381-9

1. Formación Docente. I. Repiso, Miguel, ilus. II. Título.

CDD 371.14

Ministro de Educación

Dr. Nicolás Trotta

Jefe de Gabinete

Dr. Matías Novoa Haidar

Directora Ejecutiva del INFoD

Dra. Mercedes Leal

Directora Nacional de Fortalecimiento del Sistema Formador

Lic. Julia Saldaño

Directora Nacional de Desarrollo Profesional e Investigación

Dra. Ana Laura Pereyra

Coordinadora de gabinete INFoD

Lic. Eva Fontdevila

BIBLIOTECA DEVENIR DOCENTE

Equipo Editorial

Coordinación editorial: Nicolás Arata y Eva Fontdevila

Corrección de estilo: María Fernanda Pampín

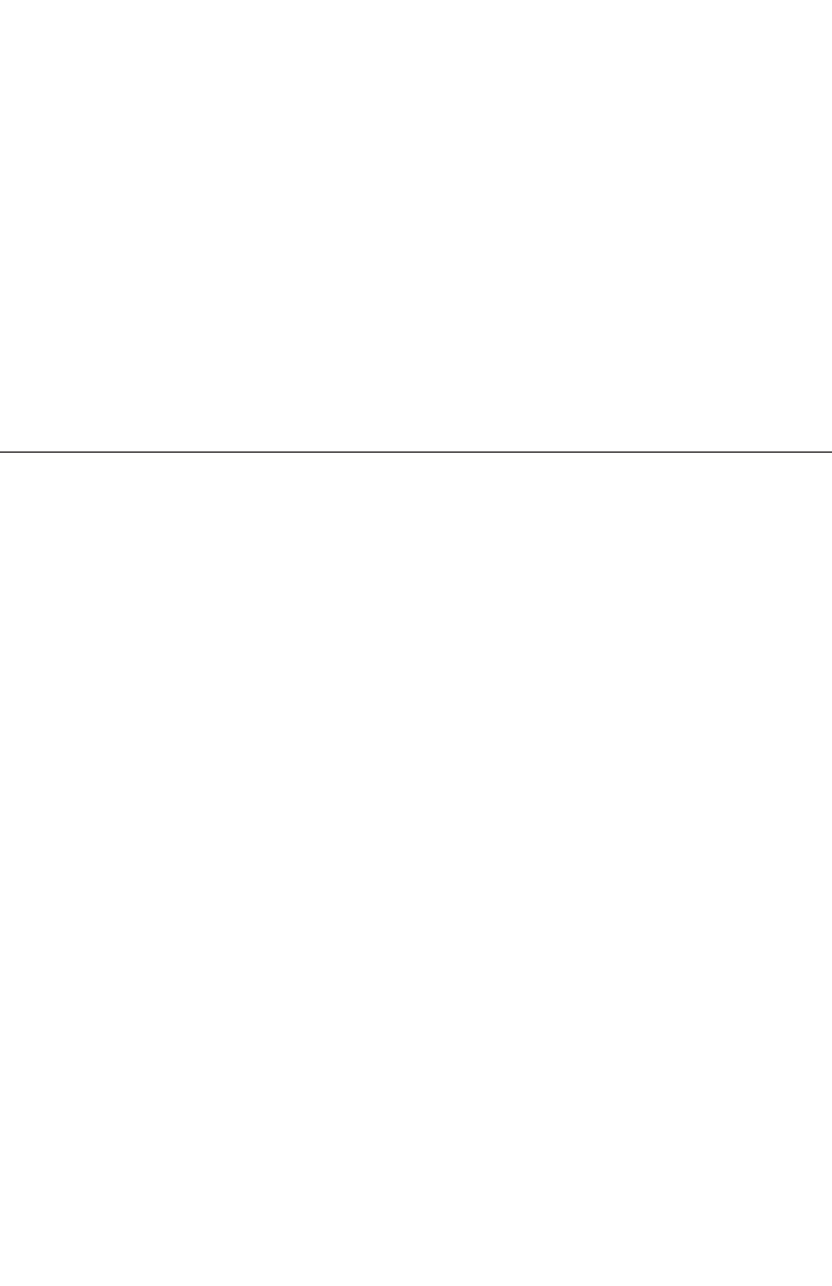
Dirección de arte y diseño: Pablo Amadeo

Ilustración: Rep



Argentina **unida**





ÍNDICE

Introducción Devenir docente como búsqueda esperanzadora Nicolás Trotta	11
Nota editorial Mercedes Leal	15
Prólogo Lo incompleto como condición de posibilidad Nicolás Arata	19
Formación docente: revisiones, desafíos y apuestas	27

Revisando el concepto de Formación	35
Acerca de la formación docente	49
La incomodidad de la formación docente continua	71
El trabajo pedagógico en el contexto virtual: Acompañando la Formación	81
Apuestas y preguntas para la continuidad	107
Referencias	117

Devenir docente como búsqueda esperanzadora

La matriz de la esperanza es la misma de la educabilidad del ser humano: lo inacabado de su ser, de lo que se hizo consciente. Sería una contradicción grosera si, inacabado y consciente de estar inacabado, el ser humano no se insertara en un proceso permanente de búsqueda esperanzadora. Este proceso es la educación.

PAULO FREIRE, "Educación y esperanza" en
Pedagogía de la indignación.

Devenimos por nuestro carácter de inacabados e inacabadas. Devenimos porque estamos inmersos en un proceso vital, porque nos hallamos insertos en un movimiento de despliegue continuo que es social e individual. Devenimos porque nos encontramos en camino de un llegar a ser que, a cada paso, nos enfrenta con nuestra capacidad para conservar y al mismo tiempo para transformar eso que ya somos. Por eso, "ser" docente no se puede entender como una substancia detenida y acabada. Eso simplemente no parece algo posible. "Ser" docente es más bien el "estar siendo" de

una tarea esperanzada y esperanzadora para con nosotros y para con los otros, como lo recuerda la cita de Paulo Freire.

La biblioteca digital *Devenir Docente* que hoy estamos presentado no es solo un espacio de lectura, es una invitación a encontrar ideas, trazos, indicios, preguntas, experiencias para reflexionar sobre los procesos de formación, para indagar sobre los modos en que las dimensiones institucional, cultural, pedagógica, social, psicológica intervienen en los procesos de enseñanza, cómo ellas se pliegan sobre la práctica docente volviéndola un elemento fundamental en los procesos de transmisión y aprendizaje, de qué manera esas dimensiones y en qué sentido nuestras propias representaciones y la de nuestros estudiantes hacen de la práctica docente algo a la vez complejo y problemático.

Por lo tanto, los estamos convidando también a pensar nuevos escenarios en la relación entre la educación y el mundo digital, a analizar en qué sentido y de qué formas nuestro devenir docente se ve atravesado e interpelado por los cambios epocales que estamos viviendo.

La biblioteca *Devenir Docente* se inserta así en el conjunto de políticas que toman como punto de partida el reconocimiento de los saberes docentes y de su trabajo en tanto tarea intelectual, colectiva, diversa, contextualizada y comprometida con el derecho a la educación.

Forma parte de las políticas de un Estado presente y activo, orientado a la reconstrucción de un país para todos y todas. Un Estado decidido a orientar sus esfuerzos al fortalecimiento de los mil rostros del sistema educativo y la trama comunitaria que hace viable enseñar y aprender. Porque no hay educación posible sin una red de políticas públicas que la coloquen como razón de sus esfuerzos y principal motivo de sus desvelos: la defensa de la escuela pública y de la tarea docente como herramientas contra las desigualdades de nuestra sociedad, para la ampliación de derechos y para el fortalecimiento de la democracia.

Desde el Ministerio de Educación esperamos que el acceso gratuito a los documentos de la biblioteca *Devenir Docente* contribuyan

no solo a poner en valor y en circulación el conocimiento educativo y pedagógico que producen nuestros docentes e investigadores, sino que ellos nos animen también a imaginar esperanzadamente entre todos y todas nuevos modos de hacer escuela.

NICOLÁS TROTTA
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Nota editorial

Editar una colección de libros sobre temas pedagógicos es una enorme satisfacción y un gran desafío. Implica colocar en el centro de la política de formación docente algunos asuntos que nos atraviesan y nos interpelan. Así también, animarnos a dejar plasmadas ideas, preguntas y propuestas de cara a un escenario incierto, apostando a un futuro cercano donde estas reflexiones sean consultadas por quienes se están formando como educadores/as y por docentes con trayectoria en el campo.

Devenir Docente reúne aportes de intelectuales, especialistas, investigadores e investigadoras del quehacer educativo que desde diversas disciplinas, enfoques y experiencias, han producido generosamente reflexiones para este proyecto.

Las series Docentes, Aulas, Políticas, Escuelas y Derechos constituyen en conjunto un recorrido que dialoga con las necesidades de formación que advertimos en los primeros meses de gestión al frente del INFoD, un organismo querido y respetado por la docencia argen-

tina por la calidad de sus propuestas y de sus aportes permanentes a la jerarquización del Sistema Formador y de los profesionales de la enseñanza.

El contexto de pandemia interpeló a cada docente, pero también a las políticas públicas y sus organismos. Fue indispensable que cada maestro/a, profesor/a, directivo/a, auxiliar, así como las familias, los niños, niñas y jóvenes se adecuaran a nuevas modalidades de relación, de aprendizaje y vínculos con el sistema educativo. Debimos aprender juntos/as, asumir nuestras propias dificultades, construir nuevas maneras de gestión, experimentar novedosas herramientas pedagógicas y territorios desconocidos. El compromiso ético y político de la docencia, cifrado en una trayectoria de 150 años de magisterio y de escuela pública, permitió afrontar el desafío de sostener la continuidad pedagógica, con oficio e idoneidad.

Para acompañar este tiempo tan inédito y desafiante desde el INFoD, construimos líneas de política de formación docentes que colocan el trabajo de los/as educadores/as en el centro de las reflexiones y de

las acciones. El fortalecimiento de la red de 1.000 campus virtuales de ISFD a lo largo y ancho del país, la capacitación y la formación en saberes necesarios para enseñar en entornos virtuales, Jornadas Nacionales de Formación Docente, la Semana Federal de Formación Docente para el retorno a la presencialidad, una serie de producciones audiovisuales y sonoras orientados articular nuestra historia con los desafíos del presente, fueron alguna de ellas.

La colección de libros que estamos presentando complementa dichas políticas. Los/as autores/as invitados/as, con esmero y convicción abren caminos a los saberes generados en este tiempo, colocando en el centro de la reflexión las vivencias, experiencias y escenas pedagógicas de las y los docentes argentinos.

Los invitamos a recorrer cada uno de los volúmenes con la expectativa de que una lectura atenta aporte saberes necesarios a la formación docente.

DRA. MERCEDES LEAL
DIRECTORA EJECUTIVA INFoD

Lo incompleto como condición de posibilidad

Las reflexiones reunidas en este ensayo combinan ideas de largo aliento con la premura de quien gestiona el día a día; la calma relativa que puede caracterizar la producción académica con el saber forjado en los diálogos de coyuntura y en las decisiones apremiadas por las urgencias. El tono que emerge de esa combinación de ritmos le da al ensayo de Abrate una tonalidad especial, una respiración: la de una funcionaria pensando el Estado y desde el espacio estatal, la tarea pública de formar docentes.

Hablar de formación docente continua –el tema en torno al cual se reflexiona en estas páginas y del cual se desprenden una serie de nociones sobre la escuela, el rol del Estado y el trabajo de educar– se plantea como una incomodidad necesaria, imprescindible y posibilitadora del crecimiento profesional, pero también como un trabajo mutuo y colectivo “porque –subraya Abrate– los procesos formativos son com-

partidos, en diálogo con otros y en interacciones con otros”.

Esta definición brota de un luminoso quiebre con al menos dos interpretaciones vigentes sobre los modos de concebir la formación y el lugar del quehacer docente: uno, que las educadoras y los educadores son los primeros y únicos responsables del éxito o del fracaso del proceso educativo; dos, que la formación inicial alude a una instancia concluida que ha provisto al docente de todo aquello que le exige el ejercicio de su función. En disidencia, Abrate abre una vía de reflexión alternativa en la que postula que ni la formación inicial resuelve todos los problemas, ni el docente puede ser señalado como el responsable último de los efectos que se desprenden de la tarea de enseñar. En otras palabras: lo inicial designa un punto de partida marcado por etapas pero que no puede darse por concluido y la tarea de educar es una labor de conjunto, por lo que la responsabilidad siempre es compartida.

Si la noción “inicial” quiere dar cuenta de un piso de saberes y conocimientos que

se aprenden en torno a la tarea de educar, la idea de “permanente” abre un espacio de tiempo posterior donde aquello que fue aprendido lidiará con lo variopinto de las experiencias de trabajo en las aulas y las instituciones, entre colegas y frente a quienes nos debemos como docentes: nuestros y nuestras estudiantes. ¿Qué designa lo “continuo” y lo “permanente” de una formación en el ensayo de Abrate? Atisbo una respuesta: el cruce entre historia y política, la necesaria co-construcción del conocimiento, el equilibrio entre novedad y experiencia, un modo de habitar una profesión –que tiene mucho de oficio y de militancia– cuya característica principal es vivir en estado de aprendizaje constante.

Así como la formación inicial no hace las veces de una cartilla donde hallar respuestas preestablecidas a cada uno de los desafíos pedagógicos, también el exceso de experiencia puede generar un efecto clausurante. En clave salomónica, Abrate propone aceptar la imposibilidad de pretender que la formación inicial aporte todo lo que requiere el ejercicio de la profesión docente

y, por el otro lado, asume reconocer que no basta con la sola acumulación de años de trabajo para tener las mejores resoluciones ante los desafíos que presenta el día a día escolar. Se abre allí una oportunidad para el diálogo intergeneracional entre docentes formados y quienes están haciendo sus primeras armas en el oficio, que puede pensarse en espejo con los diálogos –también necesarios– entre docentes, alumnos y alumnas.

En esa compleja cartografía hecha de una yuxtaposición de hojas de ruta que es el campo de estudios sobre la formación docente, Abrate traza un recorrido en diálogo con otras y otros referentes del área (son imponderables los aportes de Frigerio, Birgin, Allitud y Antelo, por citar solo cuatro) a través del cual reivindica la formación como un proceso cuyo rasgo principal es la incompletud, el inacabamiento y hasta cierta incomodidad que –sostiene– “se torna imprescindible para el crecimiento profesional, que habilita una relación del sujeto con el mundo, no su modelización”.

En efecto: no son pocos los desafíos que recaen sobre la formación docente; la pandemia

como acontecimiento desnudó problemas de larga data, pero también dio lugar a la gestación de novedosas estrategias. Si el 2020 será recordado como el año que reunió todos los atributos de una época (la ausencia de certezas, el futuro como enigma, la inestabilidad como condición permanente, las enormes dificultades para gestionar los problemas comunes, el desasosiego) este ensayo nos recuerda que –como reza el popular dicho– “no hay que tirar al bebé con el agua sucia”, que hay que poner a revisión nuestras ideas y prácticas, rescatando lo que sirve, poniendo a remojo nuestras certezas, pero sin ceder a la tentación de hacer borrón y cuenta nueva.

Una de las piezas clave en este zurcido que supone la formación docente tal como la concibe Abrate es el trabajo colaborativo, abierto a los intercambios y en diálogo con las dinámicas institucionales que ponen en juego definiciones, traducciones y resoluciones situacionales. En el intrincado tejido de lo público no resulta menor sostener –concluye la autora– “la importancia y la necesidad de que las políticas ministeriales se ocupen y ofrezcan propuestas que forta-

lezcan el trabajo en equipo en las escuelas, la concurrencia de los procesos de definición y la conjunción de los distintos niveles de concreción, tanto en las acciones de supervisión, como de los principales equipos directivos y responsables de los proyectos y programas en ejecución”.

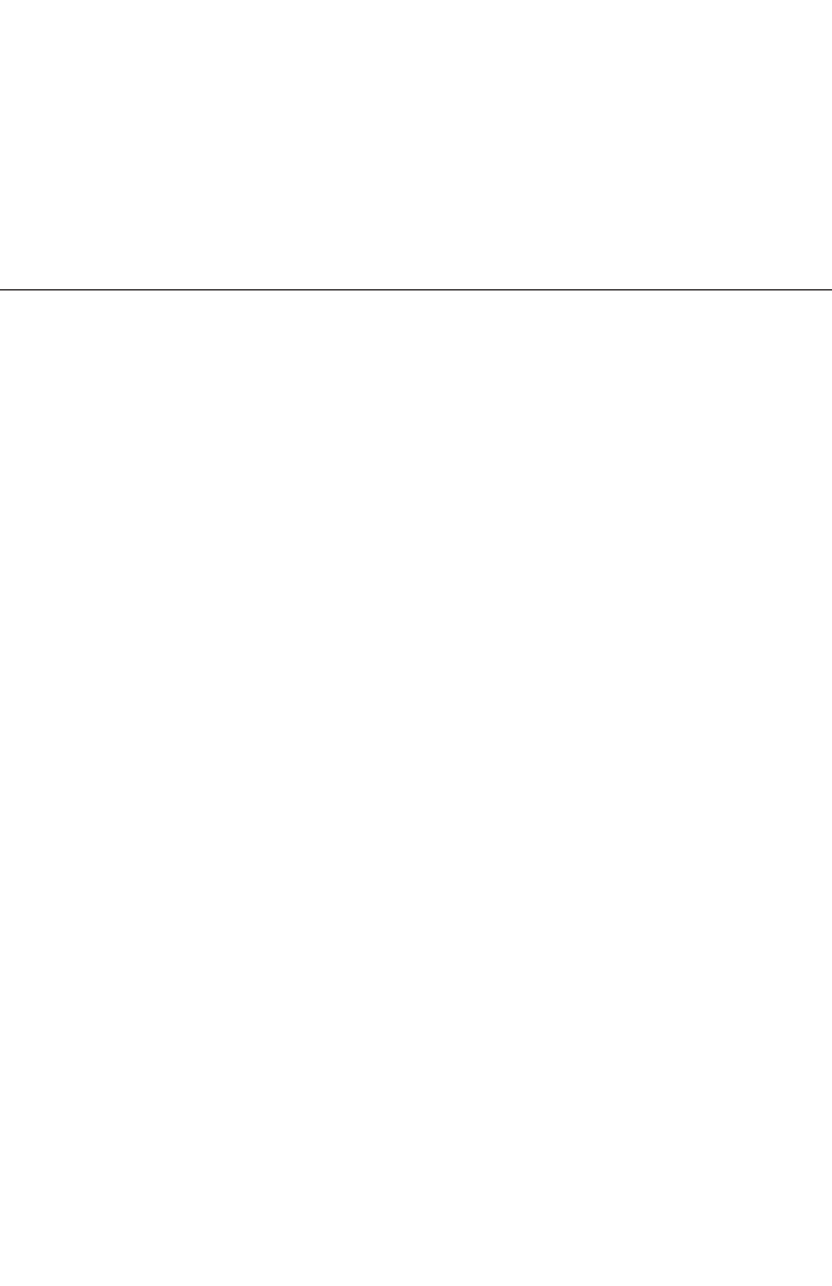
Decíamos que este ensayo enhebra las reflexiones de una pedagoga con las urgencias de una funcionaria. En ese armado, destacamos el papel del ISEP (Instituto Superior de Estudios Pedagógicos) que, anticipándose a situaciones como la desatada por la pandemia, desde el 2016 venía proponiendo a través de diferentes proyectos y estrategias una reflexión sobre la relación entre la educación presencial y a distancia, sobre los límites y posibilidades de las clases virtuales, los problemas y las oportunidades que generan las relaciones pedagógicas mediadas por las pantallas, los tipos de vínculos que establecen los docentes con el saber y las herramientas digitales, entre otros asuntos.

En suma: en este ensayo la formación afianza y estrecha sus vínculos con una concepción de la política educativa en general

que se desbroza en la especificidad que tiene cada uno de los niveles del sistema educativo, que navega entre las múltiples situaciones, los espacios y los tiempos destinados a la transmisión del conocimiento orientado por dos ideas que recupera muy atinadamente Abrate: la primera, de la recordada Edith Litwin, que nos recuerda que –al fin y al cabo– de lo que se trata es de poder desarrollar apuestas por una buena enseñanza. Apuestas que –como recupera también de Alejandra Birgin– son cosa seria y por ende no se resuelve con soluciones mágicas ni desde una linealidad tecnocrática.

De ahí la idea de permanente como condición de posibilidad, en la medida en que también designa una formación abierta al tiempo y a los imprevistos, una mejor disposición a que en los recodos del futuro nos estarán esperando otros acontecimientos complejos, otros hechos imprevistos y desquiciantes, más transes colectivos vertiginosos, a veces extremadamente difíciles de tramitar, siempre iluminadores.

NICOLÁS ARATA
COORDINADOR EDITORIAL



**Formación docente:
revisiones, desafíos y apuestas**

*Intentar explorar respuestas posibles,
política y pedagógicamente necesarias
para la formación de educadores
modifica las preguntas acerca de lo que está en juego.
Pensar sobre las preguntas es algo
que no se puede llevar a cabo confortablemente.*

GRACIELA FRIGERIO (2010)

Asistimos¹ en esta primera parte del siglo XXI a transformaciones tecnológicas, culturales y sociales de alto impacto en la sociedad en general y en los procesos educativos en particular. Se trata de modificaciones estructurales que atraviesan el sistema educativo, tensionando el formato escolar e impulsando su reinención. Entre ellas, podemos mencionar las transformaciones tecnológicas, la producción y distribución del conocimiento científico, las nuevas configuraciones familiares, los

[1] A lo largo del texto usaré el plural en tanto considero que las ideas plasmadas en este escrito recuperan el trabajo colectivo y las voces de colegas con quienes compartí diversidad de escenarios en propuestas de formación docente inicial y continua. Los debates y los intercambios permanentes hace posible la construcción colectiva del conocimiento pedagógico.

problemas del medio ambiente, los procesos de subjetividad e identidad genérica, la enseñanza y el aprendizaje en contextos virtuales, y tantas otras.

Esta apreciación, que veníamos compartiendo en los últimos tiempos, nos estalló abruptamente a partir de marzo del 2020, con la emergencia de la pandemia mundial. En especial, como colectivo de educadores, nos abocamos a la obstinada tarea de sostener la escuela en el contexto de la virtualidad, poniendo en marcha una nueva hazaña pedagógica.

30

Entre tantas cuestiones que surgieron y demandaron de una cuidadosa atención, un lugar importante lo ocupó la formación docente en sus múltiples aristas. Surgieron interrogantes acerca de la solvencia de la preparación recibida para afrontar las exigencias del momento; se expresaron apreciaciones críticas sobre la experticia para el manejo de las herramientas digitales; se cuestionaron las posibilidades reales de ofrecer propuestas de enseñanza y el debate acerca del lugar del docente actualizó viejas consideraciones.

En todos los tiempos se destaca la importancia de la formación docente y la responsabilidad que se les atribuye al abordar el tema de la calidad educativa o procurar mejoras en el sistema educativo. En ciertas políticas educativas se sostienen discursos que apelan a la profesionalización y depositan casi exclusivamente en la figura de los educadores los resultados alcanzados. Aludiendo a estas políticas, en un artículo reciente, Gonzalo Gutiérrez se propone demostrar los límites y los riesgos políticos que se derivan de asumir una relación causal y directa entre la formación docente y la calidad educativa. Aludiendo a ciertas orientaciones liberales afirma:

En dicha operación discursiva, el Estado deja de ser garante y responsable de construir adecuadas condiciones para atender el derecho social a la educación, la formación docente se transforma en el principal factor explicativo de la calidad y la responsabilidad por los resulta-

dos escolares se localiza en los individuos (siempre en estado de sospecha) docentes, según logros de aprendizaje alcanzados; estudiantes, según esfuerzo y desempeños académicos; familias, según su apoyo a las escuelas (Gutiérrez, 2019, p. 9).

32 |

Adhiriendo a esta crítica sobre políticas educativas de estas características, adoptamos el desafío de desarmar el mito acerca de la responsabilidad unívoca de los docentes y consideramos que la problemática de la formación docente resulta de manera permanente una prioridad para las políticas educativas. Por tanto, plantearemos en este artículo reflexiones sobre el tema desde una perspectiva pedagógica y política que encuentra en el contexto actual de la pandemia un escenario inédito para su revisión y para la construcción de saberes imprescindibles.

Sin embargo, su tratamiento requiere de una perspectiva más amplia, que no quede restringida a la excepcionalidad del tiem-

po de pandemia. Sus múltiples aristas, sus mandatos fundacionales, las innovaciones incorporadas en distintas épocas; solo por mencionar algunas cuestiones, merecen una revisión exhaustiva. Si bien no será factible lograr tal propósito en este texto, sí interesa presentar algunas consideraciones que se orientan en tal sentido.

Comenzaremos con una referencia general al concepto de formación para luego ahondar en la formación docente, con algunas referencias históricas necesarias para la comprensión del presente. En su recorrido se van presentando tópicos que pueden ser reconocidos en este presente tan excepcional –el de la escuela remota durante la pandemia mundial– pero que resultan de larga data. No se trata de un debate inédito ya que las preocupaciones e incertidumbres presentes durante tantas décadas se re-editan en cada contexto, con sus particularidades. Las preguntas incómodas al decir de Graciela Frigerio, son las más necesarias.

El desarrollo del texto incluye también reflexiones derivadas de los programas y

actividades que estamos implementando desde la Dirección General de Educación Superior –en adelante DGES– en la Provincia de Córdoba, cuya responsabilidad he asumido desde diciembre de 2019.

Revisando el concepto de Formación

*En todo caso el formador no puede ser
el Pigmalión escultor,
porque en realidad trata con una estatua viva,
por lo tanto con un sujeto deseante.*
J.C. FILLoux (1996)

En los últimos años, distintos pedagogos han realizados aportes interesantes sobre el concepto de formación, lo que ha permitido revisar sus significaciones. Allá por el año 1994, podemos reconocer un momento destacable con la apertura de la carrera de Posgrado titulada: “Formación de Formadores” en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires. En la conferencia inaugural, Jean-Claude Filloux² decía:

[...] los que practican la formación, en todo caso, saben algo.
Es decir: formar a la gente implica relaciones entre perso-

[2] Marta Souto, Directora de la Carrera, comenta la obra de J. C. Filloux, recordando que por la década del 60 se conoció su libro *La personalidad* y que ha dedicado su vida académica al estudio y la investigación de los problemas de las ciencias humanas y de la formación.

nas. En este momento puedo considerarme un formador, en un cierto punto de mi discurso [...] Porque digamos que estoy aportando mi saber a través de mi discurso y, en cierta medida, ustedes reciben lo que yo digo, y hasta toman apuntes, como receptores. Es una relación humana (Filloux, 1996, p. 20).

La propuesta surgida en estas circunstancias se difundió en nuestro país, llegó a todas las provincias, en especial a los docentes de los institutos de formación docente, instalando el debate sobre el tema desde esos años con la preeminencia de los aportes de la tradición francesa. Otros especialistas de gran reconocimiento profundizaron y ampliaron el debate hacia conceptos relacionados como la identidad docente, la transmisión y los saberes (Frigerio, 2010, 2002; Diker, 2004; Birgin, 2000).

Más recientemente, la obra de Philippe Meirieu, tanto con sus textos como con su presencia en diversos encuentros, nos

permite ahondar, revisar y replantear el propio oficio de enseñar. Enmarcados en este breve recorrido, repasamos ahora algunas consideraciones sobre la noción de formación que veníamos trabajando en las propuestas de enseñanza, en la formación inicial y continua y que hoy, en el contexto de la pandemia, se reactualizan.

El concepto de formación suele referir a *estar en forma*, prepararse para cumplir, para ejercer el oficio y responder a las exigencias futuras. Así entendido, remite a un supuesto, según el cual habría un molde, un modelo al que se debe ajustar (Ferry, 1997). Solemos encontrar en las escuelas ciertas expresiones que aluden a un proceso concluido, suponiendo que al asumir un cargo –docentes, coordinadores, directivos– ya están formados, han adquirido todo aquello que le exige el ejercicio de su función.

Tal concepción podemos encontrar en los orígenes de los sistemas educativos al organizar la preparación de sus profesionales. Recuperando las reflexiones desde la perspectiva histórica, cabe destacar que en el contexto de la modernidad se fue

configurando lo que se suele denominar el “programa institucional” (Dubet, 2006) por el cual se organizó un plan sistemático de actividades que procuraban explícitamente la transformación de otros para la construcción de los sujetos sociales que requerían los proyectos políticos de los Estados nacionales. La formación, entendida así como un conjunto de acciones sobre otros para su mutación, se basaba en la mediación y transmisión de los valores universales que representaban los pilares de la institucionalización moderna: civilización, razón, conocimiento científico y progreso de la humanidad. El programa se desarrollaba a partir de la existencia de un grupo de especialistas, profesionales preparados específicamente para la tarea, remunerados por el Estado y reconocidos por la sociedad en su conjunto.

Se trata de una concepción en la que prevalece un carácter modélico y aspira a realizar una tarea completa, casi cerrada. Si adoptamos esta idea y entendemos la formación como un movimiento de ajuste o de acomodación a una forma predeterminada, estamos replicando la idea de edu-

cación como fabricación. Los argumentos expuestos por Meirieu en su obra principal *Frankenstein Educador* nos ha permitido reconocer las limitaciones y los peligros que implica tal comprensión, al tiempo que resulta una empresa imposible.

La ambición de dominar por completo el desarrollo de un individuo, ya sea pasando por la creación de reflejos condicionados al modo de Pavlov, ya sea mediante el despliegue de herramientas tecnológicas al estilo de Skinner y de la enseñanza programada, es siempre una ambición perversa y mortífera [...] permanecemos en el mismo sueño o, mejor dicho, en la misma pesadilla: hacer vida con la muerte, fabricar un sujeto acumulando elementos y esperando que, mágicamente, una “chispa de vida” venga a ligar y a dar animación a ese cúmulo (Meirieu, 1998, p. 69).

Recordemos, además, que la formación no solo se tramita con estrategias más o menos formales para la transmisión, sino también con interacciones sociales. La dimensión relacional, el tipo de relación que se logre entablar tiñe con especial particularidad e incidencia en el mismo proceso (Filloux, 1997). Por tanto, importa admitir su complejidad, al menos respecto a la intersubjetividad y el reconocimiento recíproco de los sujetos.

Consideramos que la formación es un proceso cuyos rasgos indisociables son la incompletud, el inacabamiento y cierta incomodidad que se tornan imprescindibles para el crecimiento profesional. Tal como lo analizan Marteen Simons y Jan Masschelein, la preparación entendida como auto-modelaje o poner en forma, puede referirse a ciertos aspectos muy específicos de una tarea; pero la formación, sostienen:

es un acontecimiento abierto de pura preparación, es decir de una preparación sin ningún propósito determinado aparte de estar preparado y “en for-

ma” o en un sentido más tradicional, alcanzar una madurez bien educada, puramente habilidosa o practicada (Simons y Masschelein, 2014, p. 87).

Por tanto, si partimos del reconocimiento de la complejidad de todo proceso formativo y de su carácter procesual derivaremos en definiciones y propuestas educativas que pongan en el centro el desafío de habilitar una relación del sujeto con el mundo, no su modelización.

A partir de estas ideas, asumimos la formación como un asunto de la política educativa en general y de las definiciones para cada uno de los niveles del sistema educativo, que impactan en la manera de abordar las múltiples situaciones, los espacios y los tiempos destinados a su tramitación. Se trata de un complejo proceso que no solo atañe a los y las estudiantes, jóvenes y adultos que asisten a las instituciones en procura de prepararse para un futuro, sino también a quienes nos ocupamos de resolver cómo se materializa dicho proceso. Es así que tan-

to los niños y las niñas que concurren a las escuelas, como quienes participamos en su formación asumiendo distintas responsabilidades, nos vamos formando en el intercambio y en la mirada atenta acerca de los que va aconteciendo.

La reconstrucción de las situaciones cotidianas que realizan los docentes sobre el trabajo pedagógico y la recreación de propuestas para cada grupo exigen de un análisis didáctico constante, en el que confluye la escucha sensible, la comprensión de las exigencias sociales y las apuestas por una buena enseñanza (Litwin, 2009).

44

A su vez, comprender la incompletud de la formación nos permite teñir de intencionalidades formativas muchas de las acciones de la vida cotidiana de las escuelas, en sus actividades áulicas, de convivencia, de gestión de proyectos, de interacciones con la comunidad, entre otras. Los procesos de formación atraviesan la complejidad de la gestión misma, permitiendo la reflexión y revisión constante de las propias acciones implementadas desde el colectivo de profesionales de cada institución.

Por tanto, en ese devenir cotidiano, con mayor o menor formalidad, se despliegan recorridos que contribuyen y habilitan procesos de formación docente continua. Es decir, la dimensión pedagógica de la escuela se expresa en los dispositivos y proyectos que se implementan para el conjunto de la tarea educativa, persiguiendo intenciones formativas, no solo para los que transitan su escolaridad sino también para los que asumen tal responsabilidad. Es así que en múltiples y variadas situaciones en las que se realiza la tarea de acompañamiento, de revisión de prácticas, de reinención de dispositivos escolares, de reformulación de las propuestas hay procesos formativos. Todas ellas expresan y construyen saberes pedagógicos específicos que confluyen en espacios de intercambio, que fluyen en el colectivo y que generan reflexiones e innovaciones ante los nuevos escenarios.

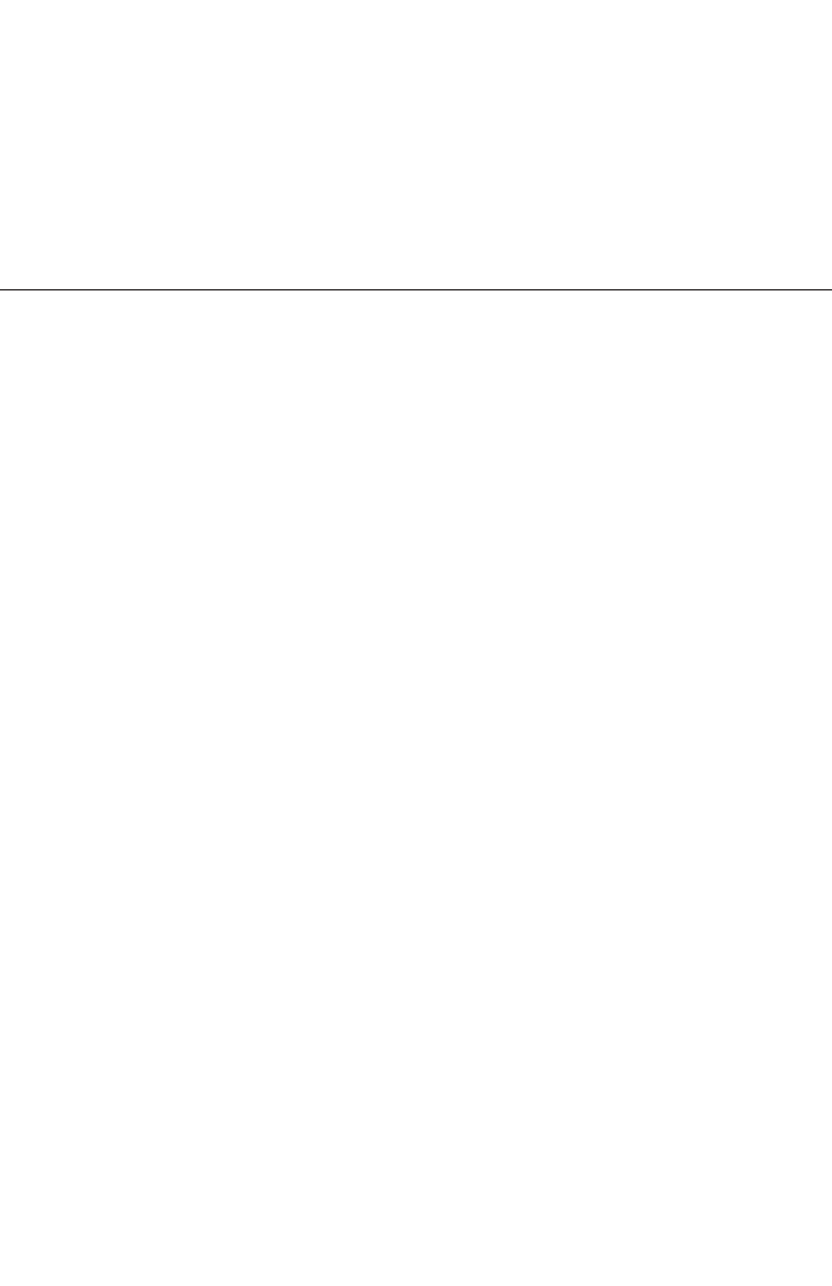
De modo que, desde esta perspectiva, resulta incompatible una visión aplicacionista del orden de la verticalidad. Se requiere un enfoque de trabajo colaborativo, de permanente intercambio y en diálogo con las dinámicas

institucionales que ponen en juego definiciones, traducciones y resoluciones situacionales. Sostenemos la importancia y la necesidad de que las políticas ministeriales se ocupen y ofrezcan propuestas que fortalezcan el trabajo en equipo en las escuelas, la concurrencia de los procesos de definición y la conjunción de los distintos niveles de concreción, tanto en las acciones de supervisión, como de los principales equipos directivos y responsables de los proyectos y programas en ejecución.

En este particular 2020, en que asumimos el desafío de sostener la continuidad pedagógica en todos los niveles del sistema educativo en su modalidad remota, estos requerimientos se hicieron más visibles. Tareas que se concretaban en la presencialidad se tornaron objeto de reflexión: conversaciones e intercambios entre docentes; la elaboración y la revisión de las planificaciones; la atención a demandas y problemáticas de los y las estudiantes; la socialización de experiencias significativas; el intercambio con las familias; y tantas otras acciones que visibilizadas habilitaron procesos formativos inéditos, que deberemos revisar en un futuro cercano.

Reiteramos lo señalado anteriormente. El debate sobre las concepciones acerca de la formación tiene sus décadas y se incorporó a la agenda educativa, derivando en consideraciones que reeditan viejas preocupaciones. A las preguntas incómodas que se nos reiteran sobre la formación deberíamos ubicarlas en un registro temporal que contemple un antes y un después de la pandemia. Tal como nos propone Adriana Puiggrós cuando sugiere como abordar las tareas en estos tiempos:

[...] ubicarlas en un registro de tiempos más prologados, soportando la sombra del pasado, recuperando sus creaciones valiosas y conviviendo con el carácter inescrutable del futuro (Puiggrós, 2019, p. 9).



Acerca de la formación docente

*Si la sociedad ha de ser renovada,
debe liberarse y arriesgarse
a confiar la responsabilidad de esa renovación
a esas figuras –los profesores–
exentas de la obligación de producir resultados*
MARTEEN SIMONS Y JAN MASSCHELEIN (2014)

Los especialistas sostienen que la formación de maestros y profesores ha sido y sigue siendo un terreno en disputa (Antelo, 2015), sobre el que se despliega un debate complejo. En distintas épocas se confrontan perspectivas pedagógicas que ponen el eje en aspectos como las competencias, el dominio de las disciplinas, la experticia didáctica, la contención emocional, la pasión por las Tics; entre otras. A su vez, los recorridos formativos de los grandes maestros³ muestran rasgos que interpelan algunas de las

[3] En un trabajo reciente de Estanislao Antelo que tituló *Pedagogías silvestres. Los caminos de la formación* (2015) se puede profundizar acerca de las características de los procesos formativos que relatan los maestros entrevistados por el autor. Tal como lo señala son caminos esquivos y contingentes, mezcla de azares y certidumbres.

certezas pedagógicas que configuraron las instituciones ocupadas de esta actividad. Al decir de Alejandra Birgin, es cosa seria y no se resuelve con soluciones mágicas ni desde una linealidad tecnocrática. Requiere de un tratamiento que ponga en diálogo el pasado, el presente y el futuro, propiciando la revisión de los legados heredados y atendiendo las nuevas constelaciones epocales.

Allá por el año 1995, María Cristina Davini escribía un libro que se constituyó en un clásico ineludible para el estudio de la temática y comenzaba diciendo:

52 |

Los debates y las propuestas en torno a la formación de los docentes y su perfeccionamiento tienden a emerger con fuerza en los momentos más críticos, sea por la insatisfacción respecto de los logros de la escuela, sea por procesos de cambio político (Davini, 1995, p. 19).

Nuestro país hereda marcas fundacionales profundas que entramadas en la

identidad nacional, fueron configurando la profesión docente. Recordemos que en el sistema formador argentino se reconoce como un hito inaugural a las llamadas “Escuelas Normales” dedicadas a la preparación de maestros y maestras para la enseñanza básica obligatoria. Ellas fueron gestadas a partir del proyecto pedagógico promovido por Sarmiento e iniciado en la Escuela Normal de Paraná, fundada en 1869 bajo la dirección de Jorge Stearns (estadounidense). Su plan de estudios de 4 años de duración (lo que corresponderá actualmente al nivel secundario) se adoptó para el resto de las escuelas creadas a partir de 1875 en las capitales provinciales.

La Escuela Normal de Paraná se define en su origen como garantía de formación de los maestros de todo el país y como modelo normalizador de la educación primaria. La fundación de esta escuela y el delineamiento de un tipo de formación especializada

para el maestro confluyen en un mismo proceso (Alliaud, 2007, p. 106).

El origen y expansión de las escuelas normales se vincula con la necesidad del Estado de preparar un cuerpo de especialistas dedicado a la tarea “civilizadora”, siendo esta una nota que la distingue de otras profesiones. Se han señalados varios rasgos que se suman a esta condición de funcionaria, tales como la feminización de sus integrantes, los componentes morales, la carga misional; que fueron caracterizando la figura tradicional del maestro argentino, no exenta de contradicciones.

54

Otro rasgo destacable para agregar a esta caracterización se relaciona con la composición social y la posibilidad de ascenso que prometía la experiencia de la normal. El análisis realizado por Beatriz Sarlo a partir del relato de Rosita del Río, ilustra de manera conmovedora esta posibilidad de acceso a los bienes culturales que ofrecía a las mujeres de una clase media-baja, en su mayoría hijas de inmigrantes.

La Escuela Normal se había convertido para mí en el mejor lugar que había conocido hasta ese momento: iban chicas más finas que las que yo trataba en el barrio, chicas de buena familia, algunas copetudas también. Pero no era tanto las compañeras como los profesores. Yo quería ser como esa gente (Sarlo, 1998, p. 38).

Ahora bien, junto a las Escuelas Normales se conformaron los Colegios Nacionales, donde se ofrecía una enseñanza humanística clásica, con contenidos enciclopedistas y preparatorios para las carreras universitarias. A ellos llegaba un sector muy reducido de la población que compondrá la clase dirigente, en congruencia con las necesidades políticas del momento. De manera que la configuración del sistema formador se bifurcó en dos circuitos que durante tiempo mantuvo distancias significativas. Diversos investigadores de la historia de la educación en nuestro país han revisado en pro-

fundidad los debates, las definiciones y las problemáticas emergentes de tal configuración del sistema formador.

Solo para destacar la complejidad de la relación entre ambos circuitos, recuperamos la descripción de Myriam Southwell cuando afirma:

La escuela secundaria argentina tiene un punto de origen muy significativo en torno a 1860, con la puesta en funcionamiento de Colegios para la formación de las élites que llevaba un modelo unificado de educación liberal a todas las grandes ciudades del país. La función política de los Colegios Nacionales se orientaba hacia la transformación de los sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos, a través de la incorporación a un sistema político institucional restringido. Abarcaron a un porcen-

taje muy bajo de la población, reclutaban su matrícula en los sectores más acomodados, varones, para continuar estudios universitarios y formar a los administradores del Estado que se estaba conformando (Southwell, 2018, p. 20).

En el mismo artículo, la autora repasa las definiciones y transformaciones curriculares, la incorporación de los saberes enciclopedistas y la exclusión de otros conocimientos propios del mundo laboral, tras lo cual afirma que, si bien perduró la división entre los sectores sociales que se sumaban a una u otra institución, con la expansión del nivel secundario y la modernización curricular en la primera parte del siglo XX, la rígida separación entre Colegios Nacionales y Escuelas Normales se hizo más porosa.

Resulta importante reconocer esta característica inicial del sistema formador, en tanto que allí residen algunas de las tensiones y disputas que fueron alimentando un viejo debate acerca del saber disciplinar y el

saber pedagógico; la pasión por un tipo de conocimiento científico y el amor a los/las niños/as, debate que se re-edita en distintos momentos y se reitera en el presente.

Una frase de Jules Ferry en Francia⁴ traduce este imaginario: “Nos hacemos maestros porque nos gustan los niños y profesores de matemáticas porque nos gustan las matemáticas”. Según Meirieu, se trata de una fórmula lapidaria que expresa opiniones aún existentes y una división instalada con frecuencia. El autor discute esta afirmación y nos propone superar la representación tradicional que opone la enseñanza primaria de la secundaria, destacando que en uno u otro nivel se requieren tanto de contenidos exigentes como de competencias pedagógicas (Meirieu, 2006).

De manera similar a lo acontecido en la mayoría de los países occidentales, al pro-

[4] En Francia se difundió esta expresión y se le atribuyó la autoría a Jules Ferry. Por su parte, Philippe Meirieu duda de que haya sido pronunciada por Ferry, aunque reconoce que se encuentra presente en el imaginario pedagógico de su país. Por nuestra parte, solemos encontrar expresiones en el mismo sentido, con más frecuencia en los ingresantes a las distintas carreras de formación docente.

mediar el siglo XX se produce la expansión y masificación de la escuela secundaria. Según explica Myriam Southwell, referenciando a Inés Dussel, tal desarrollo se va produciendo de manera similar a las escuelas primarias. Las escuelas secundarias van adoptando características parecidas a la primaria, en cuanto a la distribución de los tiempos y espacios, a los rituales patrióticos y al seguimiento de los programas estandarizados, entre otras razones, por la influencia y la eficacia del normalismo. La porosidad en la relación entre los dos circuitos señalada arriba por la autora, se expresa con mayor contundencia desde la segunda mitad del siglo, cuando se producen las primeras transformaciones curriculares específicas del nivel secundario.

A su vez, el año 1969 marca la finalización de la formación docente gestada en el marco de las Escuelas Normales, reposicionándose en el Nivel Superior e iniciando algunas transformaciones que no tuvieron la celeridad esperada. La constitución de los Institutos de Educación Superior, -IES- en el territorio nacional tuvo diversas caracte-

rísticas, asumiendo la responsabilidad de la formación de maestros, maestras y profesores para todos los niveles del sistema educativo: inicial, primario y secundario. También las universidades fueron generando sus propuestas de formación docente, con predominio de las carreras que titulan para el ejercicio en el Nivel Secundario.

Según María Cristina Davini, en la década del 90, la mayoría de los profesores de secundaria egresaban de las universidades y señalaba ya por aquel entonces la escasa articulación entre estas instituciones y los IES. “Ambas conviven como caminos paralelos, dentro de instituciones que se organizan burocráticamente en facultades o departamentos aislados” (Davini, 1995, p. 90). En tal sentido, la autora ofrece un exhaustivo análisis de las tradiciones en la formación docente de nuestro país, las que fueron adoptadas para muchas investigaciones posteriores, identificando algunos puntos centrales y tensiones presentes en los debate que procuramos abordar en esta presentación.

Volviendo al momento en que se suprime la formación del magisterio a nivel secunda-

rio y se reubica en el nivel superior, cabe señalar que se corresponde con la instauración de una pedagogía tecnicista, en la tradición eficientista según Davini, con bases en la psicología conductista y con el propósito de profesionalizar los estudios. Sin embargo, las transformaciones sustantivas demoraron en concretarse, entre otras cosas, por las sucesivas dictaduras e interrupciones en políticas estatales y la ausencia de una conducción administrativa específica del nivel superior. Recién en los años 90, la política educativa que acompañó la sanción de la Ley Federal de Educación, impulsó transformaciones de alto impacto. En particular, dos decisiones incidieron en la formación docente: la transferencia a las provincias de los institutos del nivel superior y la creación de la Red Federal de Formación Docente, cuyas consecuencias han sido objeto de muchas investigaciones.

A partir del 2003, políticas educativas de conjunto para el sistema educativo reposicionan al Estado en su regulación, orientando las acciones hacia la jerarquización de la escuela pública y la inclusión de los sectores más vulnerados. El discurso pedagógico que inaugu-

ra la primera década del nuevo siglo se expresa en un cuerpo normativo que se comienza en el 2005 con la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley de Formación Técnico-Profesional. Según Estela Miranda:

[...] constituyen las primeras señales del giro ideológico-político enfocado en dos cuestiones ampliamente resistidas de la etapa anterior: el financiamiento y la escuela técnica. Un año después, la Ley de Educación Nacional (2006) significó el giro definitivo al derogar la polémica ley sancionada bajo los parámetros neoliberales. Esos textos legales y el discurso de la inclusión social y educativa se tradujeron en acciones y estrategias materializadas en planes, programas y proyectos (Miranda, 2013, p. 23).

En el ámbito de la formación docente, la Ley Nacional de Educación define con precisión cuestiones sustantivas. Determi-

na que la formación continua será una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional (Título IV, Art. 69). Además de enmarcar a la formación inicial en el Nivel Superior, incluye en las instituciones que lo integran, la formación continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación. Establece en el Art. 71, que la formación docente tiene la finalidad de:

[...] preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumno/as.

Así es que la formación inicial junto a la formación continua se presentan en sus

articulados como procesos constitutivos y componente del ejercicio profesional; del mismo modo lo vemos enunciado en resoluciones emanadas del Consejo Federal de Educación. Resulta particularmente destacable la Resolución del CFE N° 30/70 en la que se proponen lineamientos nacionales y un marco conceptual acerca de la formación docente continua y el desarrollo profesional en tanto función del sistema formador. Se determina expresamente que la formación docente es un proceso continuo de larga duración que no se agota durante la fase de la formación inicial (Título II, p. 5).

En el marco de estos lineamientos políticos, la creación del Instituto Nacional de Formación Docente -INFoD- que inicia en el 2007, posibilitó un avance significativo para la regulación y el ordenamiento del conjunto de instituciones del Nivel Superior, disputando un lugar de relevancia junto a las universidades. Para todo el país, el INFoD significó el impulso y la legitimación de un proceso de dinamización y jerarquización de la formación docente, a pesar de los intentos de destitución en el último gobierno nacional.

A su vez, en las Provincias se conformaron las Direcciones específicas del nivel, modificando la situación de debilitamiento que generaba su inclusión en las Direcciones de Nivel Secundario. En el caso de la Provincia de Córdoba, la Dirección General de Educación Superior -DGES-, se crea en el año 2008 en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación Provincial N° 9.870, iniciando un proceso de transformación, recuperación y fortalecimiento de los Institutos Superiores, con la confluencia de objetivos y propuestas de orden jurisdiccional y nacional. Cabe destacar el impacto que este proceso va mostrando en la creciente institucionalización y jerarquización de la formación docente, priorizando la necesidad de reconstruir y actualizar los diseños curriculares y sus adecuaciones a los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. En ese devenir, las historias institucionales, los recorridos, las experiencias pedagógicas y la misma participación de sus actores, permitieron sostener políticas y proyectos que contribuyeron a la jerarquización de la formación inicial y continua.

Cabe destacar además, la creación del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos -ISEP- en el año 2016, por Decreto N° 369/16, a partir de la iniciativa del Ministerio de Educación de la Provincia y en el marco de la DGES. Desde sus inicios, atendiendo el espíritu de la Ley de Educación Provincial N° 9.870 que promueve “estudios destinados a desarrollar actividades de investigación, docencia y extensión”, ofrece a los docentes de todos los niveles y modalidades, propuestas colectivas para la construcción del conocimiento pedagógico imprescindible para afrontar los desafíos actuales de la tarea educativa. Su labor, en plena expansión y alto impacto en estos pocos años, se orienta a diseñar y gestionar diversos trayectos formativos para docentes, para egresados noveles de las carreras de formación docentes o bien para quienes ocupan otros roles institucionales en la escuela. En las propuestas se “establece una versión de la pedagogía conformada por un flujo de recursos que apelan a producciones del cine, la literatura, de la filosofía, de las ciencias, de las artes”; participando en una

modalidad que combina y articula acciones en espacios y tiempos físicos y virtuales.

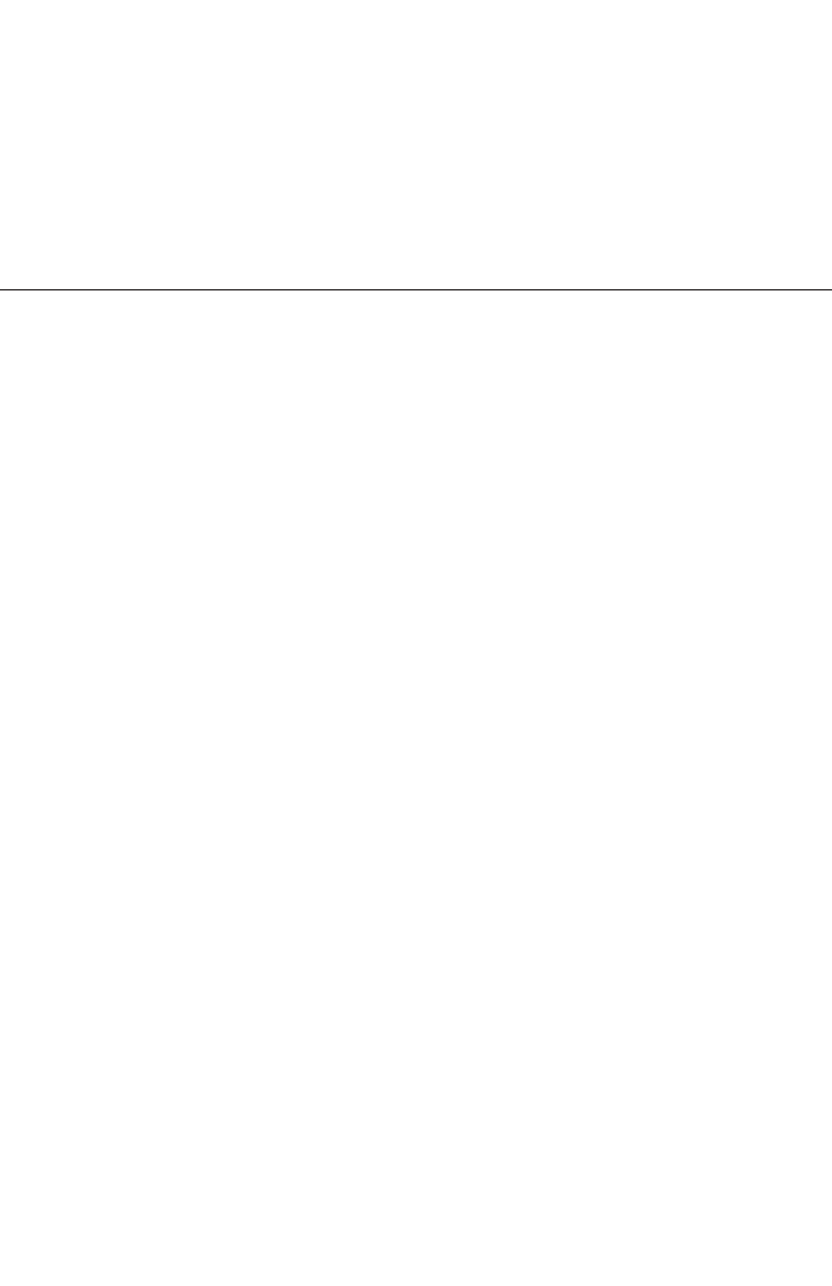
La experiencia de estos años de trabajo del ISEP, abonó un proceso de discusión y análisis de diversas temáticas que se desprende de la experiencia de formación continua que combina la virtualidad y la presencialidad. Ya desde el comienzo de las actividades desarrolladas desde ISEP, el diseño y la implementación de las propuestas estuvieron atravesadas por debates sobre los límites y posibilidades de las clases virtuales, las relaciones pedagógicas mediadas por las pantallas, los vínculos con el saber y las herramientas digitales, entre otros aspectos. Para este tiempo de pandemia, ese recorrido transitado y la experticia acumulada resulto muy rico e imprescindible para el desafío asumido. A cuatro años de su creación, en las primeras semanas de la pandemia, su directora Adriana Fontana decía:

Después de cuatro años tenemos la alegría de reconocer la construcción de una pedagogía que, si bien podríamos de-

cir que está en ciernes, tiene ya algunos rasgos que podemos identificar en cuanto han logrado cierta estabilidad. Esta pedagogía de la formación docente que desarrollamos en el ISEP se sostiene en los principios de la igualdad y de la libertad. Buscamos, así, garantizar la inclusión, el respeto a las diferencias y a la pluralidad. La enseñanza es la columna vertebral alrededor de la cual se organizan todas las propuestas... (Portal del ISEP: <http://isep-cba.edu.ar/web/2020/04/15/pequenas-alegrias-una-pedagogia-en-ciernes>)

Este breve repaso, procura situarnos en un recorrido en el que se entrama la política pedagógica actual, dando continuidad y fortaleciendo los procesos institucionales que permiten la mejora constante de los trayectos formativos para el ejercicio de la docencia en todos los niveles del sistema. Actualmente, desde la Dirección General

se generan proyectos y acciones focalizadas tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional, en base a un posicionamiento que se nutre de las preocupaciones y prioridades de las políticas curriculares de la Provincia, para la atención de la igualdad, la inclusión y la calidad educativa. Por lo tanto, planteamos que la responsabilidad pedagógica para con la formación docente implica sostener un enfoque integral, en su más amplio sentido. Es decir, no solo considerar la formación desde su etapa inicial en continuidad con el desempeño profesional, sino también atender las diversas dimensiones involucradas y la necesidad de revisar ciertas concepciones sobre la misma cuestión de los procesos formativos. Nos detendremos a continuación en una de sus características ya señaladas: la incomodidad con que suele expresarse su incompletud.



La incomodidad de la formación docente continua

*Toda la vida seguimos siendo el alumno
del maestro que nos ha abierto la puerta al saber.*

PHILIPPE MIERIEU (2005)

Si bien la formación inicial, la etapa propedéutica, tiene un peso significativo por ser los primeros pasos en la apropiación de los conocimientos necesarios y el desarrollo de las capacidades requeridas para el ejercicio profesional, no puede considerarse una etapa cerrada ni acabada. Esta afirmación, que ya expusimos arriba y que se define con claridad en las normativas vigentes, no parece estar resuelta. En este apartado ampliamos sus implicancias para la continuidad de la formación docente.

En el siglo pasado, encontrábamos generalizada la idea de que la formación de la normal, “los y las maestras/os normales” se preparaban para ser docente toda la vida y lo que aprendieran durante esa preparación constituía un bagaje de conocimientos suficientes para desempeñarse en su futuro profesional. Se sostenía una idea acerca la

formación recibida en “la normal” como acabada y para siempre. Decía Rosita del Río: “...el mundo empezó para mí en las clases de la Escuela Normal, aprendiendo lo que después iba a enseñar como maestra” (Sarlo,1998, p. 23).

Cuando la formación docente se configuró como parte del Nivel Superior, en la estructura de dos años y medio al inicio y luego en los cuatro años de duración que hoy se exige, se fueron incorporando diversas transformaciones que permitieron un posicionamiento diferente y habilitaron otros modos de generar una formación profesional. Sin embargo, estas modificaciones no parecen suficientes para terminar de reconocer la incompletud de la formación inicial, tal como se explicitó arriba. Siguen presentes ciertas apreciaciones sobre las faltas, las deudas en la preparación, aunque en estos tiempos para con todas las áreas del mundo laboral se acepta la necesidad de la actualización permanente. Pareciera que las “huellas de un pasado glorioso” en algún sentido persiste y se expresa como un reclamo hacia la formación inicial.

Solemos escuchar: “para esto no me prepararon” [...] “no me sirve todo lo que estudié en el profesorado” o bien... “los nuevos no llegan a la escuela suficientemente preparados” [...] “no sé para que estudian cuatro años...” Ante estas afirmaciones, cabe preguntarnos: ¿Acaso es posible pensar que la formación docente inicial puede prepararnos acabadamente para asumir las múltiples y variadas exigencias que encontramos en las escuelas hoy?

Por otro lado, escuchamos afirmaciones que aluden a certezas construidas por la acumulación de experiencias que suelen expresar los docentes con más trayectoria en las escuelas. En un sentido inverso, clausuran el diálogo cuando se expresan males antes ante la evidente necesidad de seguir repensando y revisando las prácticas cotidianas. Casi con nostalgia, se suelen manifestar certezas como verdades inamovibles que obturan cualquier posibilidad de abrir a otra mirada y otra forma de realización.

Es necesario superar estas representaciones que se sostienen en una perspectiva que disocia la formación inicial del desarro-

llo profesional. Para lo cual se requiere de aceptar como punto de partida la incompletud de la formación inicial; es decir, por un lado aceptar que resulta imposible pretender que la formación inicial aporte todo lo que requiere el ejercicio de la profesión docente y, por el otro, reconocer que no basta con la sola acumulación de años de trabajo para tener las mejores resoluciones ante los desafíos de la práctica.

A su vez, la aceptación de tal incompletud se acompaña de una sensación de incomodidad que suele expresarse como el fastidio de una tarea que nunca termina de concluirse; que interminablemente requiere de revisiones. Reconocer la incompletud de la formación y aceptar la necesidad imprescindible de mantener procesos formativos durante todo el ejercicio del oficio de enseñar, permitirá tramitar la incomodidad. Su negación solo expresaría una obstinación. Más bien, debemos aceptar que no resulta confortable la formación continua, en tanto tarea inacabada y permanente para con el trabajo pedagógico. Quizás esa misma incomodidad es la que despierta y

alienta el desafío, tanto en el inicio de la carrera docente como en el último tramo del desempeño laboral.

Al repasar los saberes propios del educar, Graciela Frigerio identifica algunos calificándolos como: saberes a compartir, saberes felizmente incompletos, saberes tenebrosos y obstaculizantes, saberes a ignorar, saberes a desaprender,

[...] saberes que cuentan, saberes que no entran en ninguna cuenta o no deben ser contabilizados. Todos ellos concierten, forman parte de la educación e integran una suerte de repertorio que afecta y altera las maneras de comprender la formación de los educadores. A veces se inscriben e institucionalizan siguiendo protocolos formales y prescripciones curriculares, en otras ocasiones, circulan de manera informal, andan por los pasillos de las instituciones como fantasmas, tan invi-

sibles como perturbadores, no se exploran en bibliografías, se comentan como secretos o se silencian (Frigerio, 2010, p. 28).

78 |

Con esta descripción tan vivificante de la conjunción de saberes para la formación docente y compartiendo la incompletud como una fortaleza, sostenemos una perspectiva para el ejercicio de la docencia que se focaliza en el problema de la transmisión. En tal sentido, se podría afirmar que la formación continua es una incomodidad necesaria, imprescindible y posibilitadora del crecimiento profesional. Además, le sumamos otros calificativos: mutua y colectiva. Porque los procesos formativos son compartidos, en diálogo con otros y en interacciones con otros. Si los individualizamos corremos el riesgo de caer en esquemas meritocráticos que alimentan la competencia y obturan la construcción colectiva. Para reinventar la escuela son necesarias y valiosas todas las voces.

Ahora bien, en el contexto actual de edificios escolares cerrados y continuidad pedagógica en la virtualidad, estos mis-

mos rasgos acerca de la incompletud y la incomodidad estallaron exponencialmente, se hicieron visibles y fácilmente reconocibles; aunque no obturaron la invención. Las posibilidades y concreciones de las propuestas de enseñanza se desplegaron a partir del saber disponible en tensión con lo desconocido, que principalmente se concentraba en el dominio de las herramientas virtuales, aunque no solo eso. Es decir, todo aquello que los maestros, maestras y profesores decidieron que debían enseñar y que saben enseñar, se dispuso sobre otro escenario en el que fueron incorporando sus componentes tecnológicos.

Es posible la continuidad pedagógica porque la incompletud –referida al conocimiento pedagógico y técnico para enseñar en la virtualidad– impulsó la búsqueda y la invención en diálogo con lo que ya se sabe. Las debilidades sobre la incorporación de la tecnología educativa en la formación docente inicial y continua, que de alguna manera ya se conocían, resultaron evidentes y requirieron de una atención inmediata para con los docentes de todos los niveles.

En nuestra experiencia para con el trabajo iniciado inmediatamente por los docentes del Nivel Superior se destaca la decisión y la disposición para aprender lo que fuera necesario para sostener las propuestas formativas. En los relatos de los docentes, al referirse a los rasgos significativos de los procesos que se están concretando, se reitera una expresión: “todos los actores estamos aprendiendo”. No solo los docentes, distintos actores institucionales, coordinadores, regentes, directivos describen lo acontecido en estos términos: “ha impactado en la necesidad del trabajo colectivo, se ha fortalecido creciendo la solidaridad y el apoyo mutuo entre estudiantes, se trabajó mucho el diálogo entre profesores y no ha quedado otra que trabajar con otros (estar visible y en todo momento, como verbo que se mantiene constante)”.⁵

[5] Las expresiones aludidas forman parte de los informes elaborados por los equipos técnicos de la Dirección tras la realización de diversas actividades, reuniones y trayectos de acompañamiento.

El trabajo pedagógico en el contexto virtual
Acompañando la Formación

*El camino es de incertezas. Pero la situación requiere
revisar nuestras tradiciones, nuestros compromisos,
nuestros supuestos, nuestras acciones,
en fin, nuestras prácticas.*

MARÍA CRISTINA DAVINI (1995)

En el comienzo del aislamiento obligatorio, la actualización y habilitación de las aulas virtuales que todos los IES disponían desde hace ya varios años fue relevante para iniciar la experiencia virtual. Se pudo apreciar que en aquellas instituciones donde se había avanzado en su utilización antes de la pandemia, se logró mayor agilidad en su implementación, junto a la posibilidad del trabajo colectivo.

Sin embargo, la tarea realizada desde la Dirección con los equipos técnicos no solo tuvo que ver con el dominio de las herramientas digitales de parte de los y las docentes y estudiantes, sino también con la perspectiva pedagógica, los criterios curriculares y las lógicas de enseñanza que se jugaban en las decisiones sobre los modos

de organización de tales aulas. Desde cada área de la Dirección, elaboramos documentos con el aporte de los especialistas, directivos y docentes, que procuraban ofrecer pistas y orientar las diversas tareas.

A poco andar y ante las primeras prórrogas de la cuarentena, advertimos la necesidad de trabajar sobre tres ejes estructurales de la experiencia en la virtualidad: tiempo, espacio y comunicación. La virtualidad nos exige otros tiempos y otros espacios desconocidos para el encuentro y la comunicación. Por tanto, desde los equipos técnicos de la Dirección generamos acciones, intercambios y diálogos con docentes y directivos que nos permitieron tramitar y reordenar la tarea pedagógica. Aquí lo colectivo nutrió las propuestas y a través de diversos canales de comunicación se intercambiaron iniciativas y alternativas diversas. El uso de las distintas plataformas tecnológicas para encontrarse en la pantalla fue alcanzando fluidez y dominio, tanto entre los equipos directivos como entre los y las docentes con sus estudiantes.

Cabría entonces sostener que la experiencia de la formación docente inicial y continua

en la virtualidad impulsó y aceleró de manera abrupta, nuevas concepciones, transformando las representaciones dicotómicas antes aludidas. Nos encontramos trabajando a la par estudiantes y docentes procurando ofrecer las mejores propuestas formativas, escuchando y vivenciando personal y colectivamente, quizás más que nunca, el aprendizaje compartido. La asimetría de la relación pedagógica adoptó características inéditas y se requirió de la reflexión colectiva sobre el sentido pedagógico de las actividades. En los intercambios con directivos se comentaba sobre la complejidad de las actividades desarrolladas, destacando la apuesta por el trabajo colectivo. Resuenan comentarios como “nos pusimos todos y todas a ver que podíamos hacer [...] toda la institución ha apostado a lo mismo. Aprender, acompañar y seguir creciendo”, “tuvimos que revisar todo lo hacíamos antes [...] volver a planificar [...] reinventar”, “hubo que sostener y resistir”, “el trabajo ha sido maratónico”.

Resulta interesante comparar estas expresiones con las que suelen escucharse en la presencialidad. En un libro reciente que

aludimos anteriormente, Estanislao Antelo indaga sobre los procesos formativos de diversas personalidades que se ocupan de enseñar, aunque no se han preparado para ello. Los denomina maestros silvestres, en referencia al mismo calificativo que usa Sigmund Freud para con el psicoanálisis, en tanto permite preguntarse quién puede enseñar. En el análisis que realiza a partir de las entrevistas, Antelo destaca que los entrevistados asumen de manera extraña su concepción del fracaso. Para ellos es algo así como una tristeza, lo asumen como fracaso del maestro y no del estudiante y se da cuando el maestro se pierde la posibilidad de observar lo que se devuelve. Así expresa: “No fracasamos, decimos que hay cosas que salen más o menos bien y cosas que salen más o menos mal. De ese modo, se disipa el fantasma de que las cosas salgan mal, que ese sea el último acto” (Antelo, 2015, p. 14). Según el autor, el fracaso opera en la presencialidad y es un término frecuente e infaltable en el vocabulario escolarizado. Cabe preguntarnos por qué en los intercambios pedagógicos desplegados en este esce-

nario de la virtualidad no lo encontramos. Aun cuando es recurrente la preocupación acerca de cómo superar los obstáculos, no aparece la palabra fracaso. Nos inquieta esta observación y deriva en preguntas para continuar indagando.

Respecto a las formas de comunicación, paradójicamente a lo que cabría imaginar, nos encontramos con muchas voces que participaron en los encuentros virtuales que se fueron multiplicando en la región. Se incrementaron notablemente las reuniones con los equipos directivos de los IES en distintos momentos del año, abordando diversas cuestiones organizativas y pedagógicas; ya sea entre docentes y equipos técnicos de la Dirección; entre coordinadores, con supervisores, con autoridades ministeriales; etc. En la mayoría de las ocasiones, el diálogo y la confianza lograda permitió la mejora en la comprensión colectiva de definiciones complejas, cuya implementación derivaba en micro decisiones en cada institución.

A su vez, los diversos temas de interés que fueron surgiendo, especialmente de parte de los y las estudiantes, dieron lugar a conver-

satorios virtuales, a videos, a intercambios de producciones en aulas y plataformas, y muchos otros formatos para su tratamiento.

Un recorrido por estas temáticas, agrupadas en tres tópicos, nos permitirá reponer la preocupación inicial acerca de la permanencia de los debates sobre la formación docente, más allá de la particularidad que adoptan en este tiempo de pandemia. Los rasgos inéditos que pueden identificarse por el escenario de la virtualidad se combinan con la persistencia de otras cuestiones reconocibles desde hace tiempo.

- **Concepciones pedagógicas en tensión**

Cabe destacar que desde el comienzo del siglo XXI la pregunta sobre las certezas pedagógicas constitutivas de la escolarización moderna se encuentra en la mayoría de la bibliografía especializada, trayendo una vieja confrontación polarizada entre el optimismo y el pesimismo pedagógico. En el libro de Inés Dussel y Marcelo Caruso titulado *De Sarmiento a los Simpson* (2001), incorporado a la formación docente desde

1998, los autores analizaban las posibilidades de jerarquizar la escuela. En el capítulo “La modernidad: restos del naufragio” recorrían y revisaban ambas posiciones en un contexto donde se destacaba el debilitamiento del poder simbólico de la escuela. Nos desafiaban con una pregunta: las escuelas buscan un lugar en el mundo, ¿quedará espacio para un mito transformador? Seguramente, quienes estuvimos por aquel entonces formando docentes, planteamos este debate y nos apropiamos de sus consideraciones. Preguntas así nos permitían provocar entre nuestros estudiantes, futuros docentes, la posibilidad de pensar otra escuela, imaginando que el nuevo siglo nos demandaría mucha invención. Nos fuimos despojando del mito transformador original del sistema educativo bajo la impronta normalista sin aceptar el pesimismo pedagógico que nutría la destitución de la escuela.

Ya por aquel entonces, en 1995, los autores nos invitaban a asumir un optimismo situacional, localizado, que pudiera repensar las posibilidades de hacer escuela desde los contextos regionales, de las situaciones

institucionales potenciando las autonomías y el trabajo profesional de los docentes. Al mismo tiempo advertíamos los riesgos de fragmentación que ello implicaba, dada la experiencia transitada en la década del 90. El debate se continuó.

En este tiempo de pandemia, las perspectivas pedagógicas en que nos sosteníamos, tanto para la formación en el nivel superior como en los niveles obligatorios, se encontraron nuevamente teñidas, atravesadas, revivificadas por este movimiento pendular y oscilante entre un polo y otro, entre el optimismo y el pesimismo pedagógico. La pregunta base fue: ¿es posible hacer escuela con los edificios cerrados? De hecho, el conjunto de la docencia argentina lo hizo, pero se acompañó con una reflexión pedagógica sobre ese mismo hacer, cuyo contenido será un legado necesario para el tiempo futuro.

En diversos formatos virtuales –conversatorios, videos, talleres– se habilitaron voces de especialistas, docentes y directivos que expusieron sus apreciaciones. El debate se reactivó y develó un optimismo moderado, crítico, situacional, casi obstinado, por

sostener la responsabilidad pedagógica que garantiza el derecho a la educación. Con los edificios escolares cerrados y en un escenario poco conocido, las propuestas de enseñanza llegaron a estudiantes y familias en un tiempo perentorio; al tiempo que la reflexión pedagógica sobre ese hacer se multiplicó.

Uno de los conversatorios inaugurales de esta tarea reflexiva sobre las concepciones pedagógicas y sus posibilidades/imposibilidades de hacer escuela estuvo a cargo de Inés Dussel y se tituló: “La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad”. La convocatoria fue abrumadora y más de 19.000 docentes de todo el país participaron y comenzaron a mostrar las particularidades del intercambio virtual, evidenciando la necesidad de “conversar” sobre las experiencias en curso. En su exposición se analizaron las coordenadas de la acción pedagógica que en esta excepcionalidad se alteran; el tiempo, el espacio físico, los rituales escolares, el aula virtual, los contenidos por transmitir, entre otros. En esa ocasión, Dussel cerraba su charla con una visión esperanzadora:

cuando volvamos a compartir risas y chistes, y los chicos sepan y nosotros sepamos que estos no fueron meses perdidos, sino que fue un tiempo excepcional en el que estuvimos dispuestos, contra viento y marea, que en nuestro caso se llaman virus y crisis, a seguir aprendiendo y construyendo algo juntos. Que sepan que ellos nos importan, que nosotros importamos, y que al final lo que tenemos es eso: el nosotros. Si aprenden eso, si aprendemos eso, vamos a estar bien.

Otros conversatorios con especialistas se sucedieron, tanto desde la Provincia como desde el INFoD, con la participación de muchas voces que permitieron dar continuidad a la reflexión y a la necesidad de profundizar en este abanico que se desplegaba entre lo posible y lo imposible; entre el hacer y el sentido de ese hacer; entre la excepcionalidad y la normalidad, entre la recuperación

de lo existente y la invención de algo nuevo. Como nunca y de manera sorprendente, el debate pedagógico en este escenario virtual se hizo presente, ofreció posibilidades inéditas de escuchas y acceso a sus presentaciones en una temporalidad heterogénea. Así nos encontramos con docentes de todo el país escuchando a Inés Dussel, Jorge Larrosa, Flavia Teriggi, Jan Machelein, se concretaron diálogos entre autoridades ministeriales y directivos, se expusieron experiencias de distintas regiones, y tantas otras ocasiones de encuentro virtual, donde la atención se concentraba en torno a la dimensión pedagógica.

En uno de esos conversatorios, Jorge Larrosa nos invitaba a reflexionar sobre la excepcionalidad de la situación y señalaba que una vez más, los educadores nos vemos desafiados. Sus palabras nos interpelaba a “renovar la confianza en que la escuela puede seguir siendo escuela y los profesores sigamos haciendo lo que tenemos que hacer [...] seguir presentando al mundo para interesar a los niños y los jóvenes” y agregaba que esto incluye “se-

guir amándolos, cuidándolos, tratándolos con respecto e interesándonos por ellos” (Larrosa, Dussel y Masschelein, 2020). Su interpelación encontraba en los docentes reflexiones conmovedoras, como la de una docente que en una entrevista contaba su experiencia y decía “Hay un universo de chicos que brillan en medio de esta pandemia”⁶ (Andrea González, Maestra del interior de la Provincia de Córdoba).

En una de las propuestas, “Voces en Red”, invitamos a reflexionar a docentes, directivos y especialistas con la intención de armar una red de voces para pensar con otros y otras. La pregunta formulada era: ¿Qué gestos, que apuestas, que saberes, que experiencias es necesario resignificar para enseñar y aprender en estos tiempos de cui-

[6] Andrea González, Maestra de la localidad de Mendiolaza de la Provincia de Córdoba, en una entrevista publicada en la revista *Trazos*, titulaba sus reflexiones: “La tarea pedagógica es esperanzadora”. Describía su experiencia y argumentaba el sentido del hacer, incluso en su vinculación con las familias, sobre lo cual decía: “les explico que este seguimiento que el docente hace, no es una persecución, es una ayuda para que sepan que la educación es un derecho... no importa si se avanza mucho o poco, lo importante es que hagan valer la educación como uno de los tantos derechos”.

dado? La red está poblada de reflexiones y consideraciones que nutren el debate sobre el hacer la escuela. Así lo decía una directora de un instituto del nivel superior: “Hay escuela donde hay historia común, experiencias compartidas donde hay acompañamiento [...] es un tiempo intenso de llegar a todos, poder encontrarnos con la comunidad [...] pensar estrategias inclusivas para todos y cada uno [...] también hay escuela cuando hay inscripción en esa trama institucional que nos contiene, que nos aloja”.

- **Los contenidos a enseñados y su presentación**

| 95

En un apartado anterior, acordábamos con la propuesta de Philippe Meirieu respecto a la necesidad de superar la dicotomía entre el amor a los niños y el dominio de la disciplina. De manera similar podríamos aludir a la clásica escisión entre la formación teórica y la formación práctica; o bien, entre el saber un contenido y saber enseñarlo; o bien, entre una postura de abstención y una de imposición autoritaria. Discusiones es-

tériles si quedan en un planteo dilemático, ya que requieren de una relación dialéctica para su tramitación.

Desde la Didáctica General y las Específicas contamos con suficientes aportes como para reconocer que el qué y el cómo son parte de la transmisión y ambos confluyen siendo contenidos de la enseñanza. Al respecto, Edith Litwin, al describir la tarea docente señalaba:

se trata de identificar los temas del currículo, expandirlos al relacionarlos con los temas del debate diario y construir el problema para la enseñanza. Estas tareas son inherentes a una práctica profesional. No se trata de aplicar los contenidos de un texto sino de armar, desarmar y volver a armar el currículo acorde con lo que vale la pena enseñar y aprender, asumiendo decisiones autónomas y responsables (Litwin, 2009, p. 100).

Tarea permanente de quienes asumen la enseñanza y objeto de análisis de la formación docente, tanto en su etapa inicial como durante todo el desempeño profesional. Sin embargo, en este tiempo de excepcionalidad se visibilizaron y abrieron nuevos canales de intercambio para el trabajo colectivo e institucional.

Nuevamente la pregunta por la posibilidad/imposibilidad de la transmisión de determinados contenidos impulsó la revisión de las propuestas curriculares institucionales. En el inicio de la pandemia, la primera tarea fue habitar la virtualidad, para algunos casi desconocida, para otros un verdadero fastidio, para otros más un desafío movilizador y entusiasta. Nos referenciábamos en algunas experiencias previas y alentadoras. En los IES resultó fundamental contar con los nodos que desde hacía años se habían construidos desde el INFoD y, por supuesto, en aquellos casos en que ya se venían utilizando encontraron más rápidamente las formas de recuperar lo que se había realizado y, en otros, los equipos directivos y técnicos debieron poner en marcha diver-

sas tareas para su concreción. Es así que las aulas virtuales se comenzaron a nutrir con propuestas que abordaban los contenidos reconocidos como posibles de transmitir en la virtualidad y a medida que se extendió el tiempo de la pandemia, las definiciones curriculares adoptaron otros criterios.

Cabría sostener que, en una primera etapa, las propuestas de enseñanza permitían tanto a los docentes como a los estudiantes, ocupar y explorar la virtualidad, descubriendo potencialidades, incorporando destrezas para su dominio, descubriendo y compartiendo diversidad de recursos, narrando experiencias personales y grupales así como admitiendo sus limitaciones, en especial cuando no era factible la conectividad. Una de las expresiones más significativas y reiteradas entre los docentes fue: “no se trata simplemente de trasladar, trasponer lo que hacemos en la presencialidad”.

Las propuestas de enseñanza, carentes de los recursos que ofrece la presencialidad, requieren de una recontextualización específica para el escenario virtual. El análisis didáctico se profundiza porque cabe pregun-

tarse por cada decisión: ¿Qué contenidos priorizamos y por qué? ¿Qué recurso? ¿Para qué? ¿Qué estrategia para este grupo? ¿Con qué secuencia? ¿Qué conocimientos previos requiere tal actividad?

De modo que el debate pedagógico reconocido en el punto anterior estuvo enlazado con procesos de análisis didácticos que permitieron focalizar la revisión del currículo en todos los niveles y en particular en la formación docente. Nuevamente la preocupación por el dominio disciplinar, las precisiones conceptuales específicas y su transposición didáctica, sobretodo en área de Lengua y Matemáticas fueron objeto de atención destacada.

Así es como, una iniciativa de profesores del área de lengua de los IES, ofreció poemas grabados y puestos a rodar para para que disfruten de la palabra poética estudiantes, profesores y familias. Los “Poemas andantes” constituyen un recurso didáctico que, en las voces de docentes del Nivel Superior de toda la provincia, invitan a reposicionar la poesía infantil como contenido literario destacable en todos los niveles del sistema

educativo. En el área de las Ciencias Sociales, contenidos vinculados a las efemérides, que son tan abordados en los actos escolares, discurrieron por canales virtuales con la participación de especialistas; como el caso de la figura de Belgrano y su gesta histórica. En la presentación de los especialistas se expuso el debate sobre la construcción de los relatos históricos para la escuela.

En el campo de las Matemáticas, ciclos de “Conversaciones sobre asuntos Matemáticos” recuperaron y actualizaron la revisión de temas centrales como los números, sus operaciones básicas y la geometría, poniendo en diálogo las perspectivas de los matemáticos y los desafíos de su enseñanza para la formación docente, con la participación de los IES y la Universidad Nacional de Córdoba.

En estas actividades como en muchas más, los ejes estructurantes de la experiencia en la virtualidad que mencionamos anteriormente –tiempo, espacio y comunicación– se vivenciaron y discutieron, en tanto componentes del análisis didáctico. Es decir, cada uno de ellos se aborda en el escenario pre-

sencial cuando se diseñan e implementan estrategias didácticas, dando posibilidades de reinención y como categorías analíticas en la práctica docente. En este escenario virtual, persisten y adquieren potencialidad, ya que en sí mismas se presentan alteradas.

- **La formación en diálogo con los cambio culturales**

Tal como nos propone Graciela Frigerio, revisar los saberes necesarios para la tarea pedagógica que asumimos los docentes exige trabajar sobre la problemática de la transmisión. Se trata de una profesión que no solo implica ejercer un oficio, sino también un modo de estar y relacionarse en el mundo, con los saberes acerca de él y en relación con otros sujetos: “Que significa ser educador? Saber anoticiarse que implica asumir un trabajo político que exige un trabajo psíquico” (Frigerio, 2010, p. 29).

Por tanto, pensar la formación docente desde la perspectiva que venimos enunciando, exige una cuidadosa atención a los cambios culturales, que en las últimas dé-

cadass resultan de alto impacto, tal como las referenciamos al inicio de este escrito.

La posibilidad de fortalecer el tratamiento de temas como la Educación Sexual Integral desde la perspectiva de género, la atención a la diversidad y la inclusión, sobre los cuales sobrevolaba la sospecha de su ausencia en tiempos de enseñanza virtual, encontró rápidamente profesionales dispuestos para ofrecer propuestas específicas. Los propios estudiantes del Nivel Superior, al ser consultados con relación a sus experiencias formativas y los temas que consideraba de mayor interés, plantearon un conjunto de problemáticas que claramente evidenciaban la necesidad de incorporar el tratamiento de los cambios culturales.

Cabe destacar que en los IES de nuestra Provincia se desarrolló de manera presencial, durante el mes de febrero, el seminario “El Oficio de Enseñar” que viene realizándose en los últimos años, a modo de introducción a las carreras de formación docente, incluyendo actividades orientadas al trabajo en las aulas virtuales. Los ingresantes tuvieron ocasión de iniciar su trayecto en las

instituciones, conocer algunos profesores y compartir un primer encuentro entre pares, concluyendo justo en el momento que se inició la suspensión de las actividades presenciales. Además, ofreció datos de contacto para difundir entre los ingresantes distintas actividades, tanto desde las mismas instituciones como desde la Dirección. Implementamos una encuesta que resultó en una base de datos muy valiosa para conocer la situación de conectividad de dicha población.

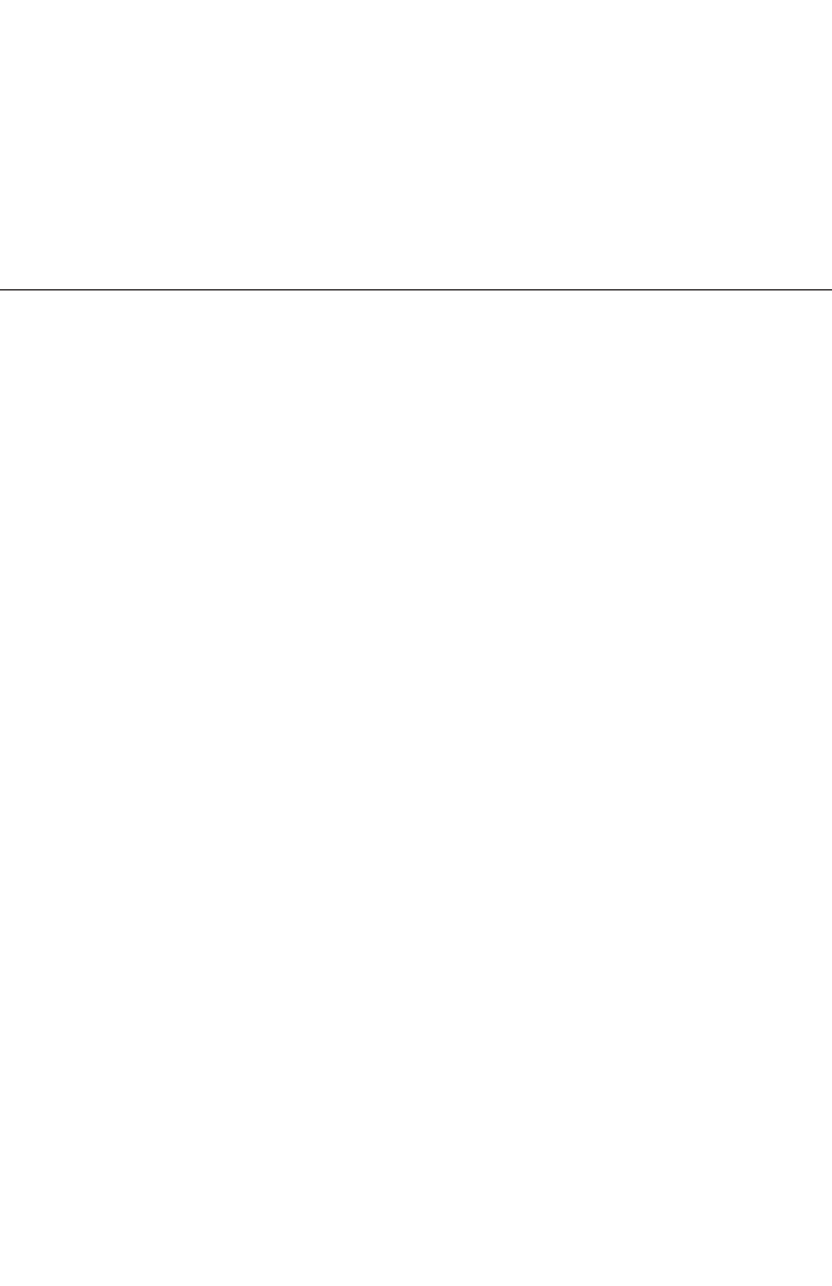
En relación con la población de ingresantes y a partir de estos datos fue posible realizar actividades de acompañamiento no solo vinculadas estrictamente con lo curricular sino también con el orden social; tales como el dispositivo de “La segunda bienvenida” al regreso del receso invernal. Nuevamente, se trata de una experiencia que se realizó otros años, con buenos resultados y que para esta ocasión se recontextualizó en el escenario de la virtualidad.

En tal sentido, cabe destacar especialmente el trabajo realizado por los profesores que en cada institución integran el equipo de políticas estudiantiles -RITeS, exCIPeS-

quienes sostienen redes de intercambio y vínculos con los y las estudiantes de todos los cursos. Su atenta disposición hacia la situación de conectividad permitió resolver y facilitar el acceso y el seguimiento de muchos grupos. De manera similar, los Coordinadores de Enseñanza Superior asumieron responsabilidades pedagógicas de relevancia para el sostenimiento de las propuestas formativas. De manera similar, es fundamental la labor desplegada por el equipo de Coordinadores de la Práctica Docente, conformado por dos referentes generales y un grupo de profesores en cada región de la provincia. Los intercambios innumerables, específicos y articuladores de acciones variadas permitieron abonar la idea de que es posible la práctica docente en la virtualidad y anudó iniciativas para su concreción.

La confluencia y la articulación de todos estos actores, equipos técnicos y docentes, hizo posible sostener una mirada atenta hacia las preocupaciones formativas de los estudiantes del Nivel Superior y gestar propuestas que permitieron sostener una formación en diálogo con los cambios cultura-

les. El ciclo “Educación Superior, Inclusión, Diversidad y Género” fue desplegándose con distintos encuentros en los que especialista y actores sociales abordaron temáticas sobre la interculturalidad, los pueblos originarios, la perspectiva de género en la formación docente, el arte como posibilitador de la inclusión; entre otras. Se presentaron investigaciones que se venían realizando sobre la ESI, se expusieron experiencias del programa ministerial, se compartieron experiencias realizadas en los propios institutos; desplegando una dinámica de participación que aproximó regiones, intereses y preocupaciones formativas.



Apuestas y preguntas para la continuidad

...las apuestas a una pedagogía
que se sostenga sobre lo que hay,
sobre lo que se tiene, sobre lo que está...
sobre el hecho de que los maestros
pueden producir saber pedagógico.
GRACIELA FRIGERIO (2010)

Tal como lo expresa el título de este texto, nos propusimos revisar concepciones sobre la formación docente, inscribiendo el debate en una temporalidad que antecede a la pandemia y que seguramente se re-editará en el futuro. El breve recorrido histórico por procesos de configuración y transformación del magisterio en nuestro país nos permite enmarcar algunas de sus tensiones; para desde allí, enmarcar las reflexiones sobre el hacer en el contexto de la virtualidad en la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba.

La apuesta inicial ante la emergencia de la pandemia fue recuperar las experiencias pedagógicas logradas en los años anteriores, reposicionarnos en el nuevo escenario y

acompañar la labor de las instituciones. Todo lo cual implicaba retomar la revisión de la noción de formación y sus múltiples significaciones. Es por eso que, además de poner en marcha las propuestas que encontraban viabilidad, sostuvimos la tarea de reflexionar acerca del hacer, registrar y compartir esta hazaña pedagógica, para aportar al legado que nos exigirán las futuras generaciones.

Consideramos que en los próximos meses, no solo sostendremos la continuidad pedagógica en el contexto virtual, sino también trabajaremos para fortalecer, mejorar y acrecentar el intercambio necesario para el logro de aprendizajes significativos. Claro que tal proceso se impregna de preguntas e interrogantes que devienen de la incompletud y que requieren de alguna forma de tramitación de la incomodidad propia el trabajo pedagógico.

En medio de un sinnúmero de incertezas, pareciera emerger la convicción de que la dimensión pedagógica se reposiciono en el lugar central y desde allí resulta posible redoblar la apuesta. Fue posible centrarnos en la especificidad de la tarea educativa, es decir en su proyecto formativo.

Entendemos que la dimensión pedagógica de la escuela comprende todo el acontecer de su devenir cotidiano, considerado desde una perspectiva formativa; es comprender que todo lo que allí ocurre encuentra su sentido en la intencionalidad formativa. No nos referimos a la dimensión pedagógica-didáctica tal como se la definió en los años 80, que remitía a una visión que restringía lo pedagógico a lo curricularizado. Nos referimos a la dimensión pedagógica desde una perspectiva institucional amplia que incluye pensar la escuela, mirar su accionar, analizar sus prácticas, repasar los discursos e ideas que fundamentan las propuestas; todo ello constituye el trabajo sobre la dimensión pedagógica. Las preguntas que orientan esta tarea refieren a la formación: ¿Qué estamos transmitiendo? ¿Cómo estamos mostrando este mundo a los niños y jóvenes? ¿Qué disposiciones estamos propiciando? ¿Cuáles quedan excluidas? ¿Por qué? ¿Qué dicen los niños y jóvenes acerca de lo que les ofrecemos? ¿Qué prácticas de enseñanza resultan más satisfactorias y por qué? Preguntas necesarias que pueden incomodar. Preguntas que

se venían planteando en las últimas décadas y que en tiempos de pandemia se retomaron. Preguntas que estuvieron reiteradamente impulsando el debate y propiciando la re-inención del oficio de enseñar. Preguntas que no se debieran perder.

En este final, otras preguntas: ¿Será posible recuperar lo valioso de este tiempo de pandemia en un futuro próximo? ¿Cómo podremos reposicionar las re-inenciones de este año para la nueva normalidad? ¿Con que criterios se sostendrán propuestas de enseñanza? ¡Encontraremos espacios y tiempos para analizar las convicciones que sostuvieron el oficio de enseñar?

Las preguntas que nos movilizan refieren al qué, al cómo, a quienes, al para qué, al sentido y mucho más. Pensar en las preguntas, como sostiene Graciela Frigerio, no se puede hacer de manera confortable, nos invade la incomodidad. Y es allí probablemente donde resida el impulso principal para sostener los desafíos y la apuesta por una formación docente continua en escenarios presenciales y virtuales.

OCTUBRE DE 2020.

LILIANA ABRATE |

Actividades realizadas durante el año 2020

- Conversatorio “La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad” a cargo de Inés Dussel. 23 de Abril 2020.
- Taller destinado a docentes que tomando como base dicha conferencia trabajaron sobre propuestas y reflexiones acerca de la enseñanza en la virtualidad, acompañando la propia experiencia de los participantes.
- “Voces en Red”. Serie de videos que ofrece reflexiones pedagógicas de especialistas, directivos y docentes para pensar estas experiencias educativas desplegadas ante la irrupción de lo inesperado.
- Conversatorio: “El oficio docente y la escuela por venir. Conversaciones desde el escenario actual”. A cargo de Jan Masschelein, Jorge Larrosa e Inés Dussel.

- “Poemas andantes”. Poemas grabados por profesores del área de Lengua de los IES y puestos a rodar para que disfruten de la palabra poética estudiantes, profesores y familias.
- Charla “Las Banderas de Belgrano”. Con Mariano Saravia. Reconocido comunicador e historiador de Córdoba. 8 de julio 2020.
- Primer ciclo de “Conversaciones sobre asuntos matemáticos”, compuesto por tres charlas con especialistas abiertas al público en general y un taller para estudiantes de los IES completando una capacitación en el entorno virtual.
 1. “El concepto de número y características de sus representaciones”. A cargo del Dr. Leandro Cagliero.
 2. “Números racionales: cuando los enteros no alcanzan”. A cargo del Dr. Adrián Andrada.

3. “Dividir para ganar: cociente y resto”. A cargo del Dr. Paulo Tirao.
- Segundo ciclo de “Conversaciones sobre asuntos matemáticos”
 1. Combinatoria: te contamos cómo contar. A cargo de la Dra. Ana Carolina Maldonado
 2. Geometría: formas y figuras en movimiento. A cargo del Dr. Adrián Andrada.
 3. Geometría: perímetro, área y rompecabezas. A cargo del Doctor Leandro Cagliero.
 - Ciclo sobre “Educación Superior, Inclusión, Diversidad y Género”:
 - Conversatorio “La escuela argentina en la celebración del encuentro con el nosotros indígena. Con Antonio René Machacca, sobre “Abordajes de la interculturalidad en la formación docente. 29 de Mayo 2020.

- Conversatorio Regional: “5to Encuentro de Estudiantes de Pueblos Originarios de Nivel Superior” Con la participación de la Lic. Adriana Serrudo y Mgter. Antonio René Maccaca sobre “Educación e interculturalidad”. 19 de junio 2020.
- Conversatorio con Claudia Martínez, Ministra de la Mujer de la Provincia de Córdoba sobre “La perspectiva de género en la formación docente”. 11 de Agosto 2020.
- Conversatorio: “Arte e inclusión: el arte como posibilidad”. Con Maximiliano Mamani sobre su experiencia con el arte; la irrupción de su creación Bartolina Xixa. 14 de Agosto 2020.

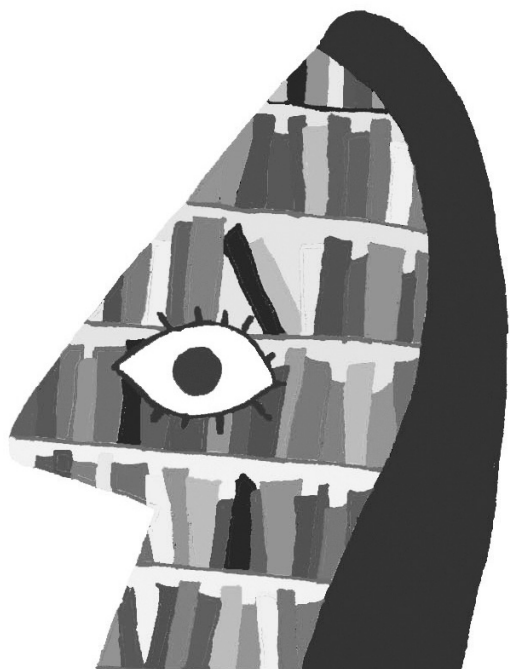
Referencias

- Alliaud, Andrea (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del Magisterio Argentino*. Buenos Aires: Granica.
- Antelo, Estanislao (2015). *Pedagogías silvestres. Los caminos de la formación*. Goya, Corrientes: Arandu.
- Birgin, Alejandra (2000). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Caruso, Marcelo e Inés Dussel (2001). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Davini, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, François (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Filloux, Jean-Claude (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas / Universidad Nacional de Buenos Aires.

- Ferry, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas / Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Frigerio, Graciela (2002). *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Santillana.
- Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (2010). *Educación: Saberes alterados*. Paraná: La Hendija.
- Frigerio, Graciela y Gabriela Dicker (2004). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gutiérrez, Gonzalo (2019). Desarmar un mito. La calidad educativa ¿depende solo de la formación docente? *Educación en Córdoba*, XIV(36). Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba.
- Litwin, Edith (2009). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Leartes.
- Meirieu, Philippe (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- Miranda, Estela (2013). De la selección a la universalización. Desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. *Espacios en Blanco*.

Revista de Educación de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 23(1).

- Puiggrós, Adriana (2019). *La escuela, plataforma de la patria*. Buenos Aires: UNIPE / CLACSO.
- Sarlo, Beatriz (1998). *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel.
- Simons, Martin y Jan Masschelein (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Southwell, Myriam (2018). *Formato, Pedagogía y Planeamiento para la secundaria en Argentina: notas sobresalientes del Siglo XX*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata. Bs. As. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/82034>



Liliana Abrate abre en este ensayo una vía de reflexión en la que postula que la formación inicial docente designa un punto de partida marcado por etapas pero que no puede darse por concluido y la tarea de educar es una labor de conjunto, por lo que la responsabilidad siempre es compartida. Y, al respecto, asegura: “adoptamos el desafío de desarmar el mito acerca de la responsabilidad unívoca de los docentes y consideramos que la problemática de la formación docente resulta de manera permanente una prioridad para las políticas educativas”.



OEA | Más derechos
para más gente



**Fondo de Cooperación
para el Desarrollo**



ISBN 978-950-00-1381-9