

La educación en debate

#44

septiembre
2016

Suplemento

unipe:  UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA BUENOS
AIRES

¿Qué es aprender a enseñar?

por Andrea Molinari*

Entre los múltiples recursos utilizados a la hora de enseñar con el propósito de trascender el aula, hay algunos que rescatan experiencias que les sucedieron a otros y permiten mirar de cerca algunos misterios. Esa es la fuerza de la literatura, por ejemplo, que nos puede transportar a otros mundos o traerlos hasta nosotros y mostrarlos más reales que la propia realidad. En el trabajo de formar docentes se suele compartir con los estudiantes las historias que Frank McCourt cuenta en su libro *El profesor*. El protagonista es el propio autor que cuenta sus experiencias y reflexiones ocurridas en las escuelas secundarias donde se desempeñó como profesor de Lengua.

Los docentes que se hayan zambullido en esas páginas se habrán encontrado en múltiples espejos. Algunos, posiblemente, se habrán autocontemplado en las imágenes que McCourt transmite y habrán podido volver sobre ellas para conocer más sobre sí mismo y su labor. Otros, en esos reflejos, habrán reconocido máscaras que ritualizan la tarea de enseñar y que, a veces, como el reflejo a Narciso, los llevaron hasta el fondo del lago.

Siempre hay una buena lectura para volver sobre los pasos cuando se trata del trabajo de enseñar porque, fundamentalmente, en este trabajo se aprende de uno, de otros y con otros.

“Los docentes de educación de la universidad nunca habían hablado sobre cómo manejar situaciones de sándwiches voladores. Hablaban sobre teorías y filosofías de la educación, sobre imperativos morales y éticos, sobre la necesidad de tratar al niño como un todo, la Gestalt, si se me permite, los requerimientos del ni-

ño, pero nunca sobre momentos críticos dentro del aula.”

Frank McCourt, *El profesor*

El recorrido de la formación

La formación docente, como señala el pedagogo francés Gilles Ferry, es un recorrido que comienza con nuestro ingreso a la escuela como alumnos, continúa en forma ininterrumpida en las sucesivas etapas de escolarización y luego durante el ejercicio de la docencia a través de la socialización profesional y de la formación o capacitación. Aprender a enseñar es un continuo que abarca toda la vida profesional que empieza, formalmente, con la formación inicial para extenderse a la formación continua y nutrirse de las experiencias escolares propias y ajenas, pasadas y actuales. Cada mojón en el recorrido atiende a distintos intereses, hace disponible diferentes saberes y, sobre todo, genera una agenda abierta que los docentes dotan de sentido según su propio recorrido profesional, a la luz de intereses mayores y en diálogo con las necesidades de su comunidad en el marco de un Estado responsable de las políticas de formación de los docentes.

En este continuo, la formación inicial provee de saberes y capacidades de mucha complejidad y esa complejidad la instala el hecho de que debe contemplar los desafíos actuales de enseñar en las escuelas y preparar para afrontar futuras transformaciones en lo que respecta al conocimiento, a la didáctica y al propio trabajo de enseñar en las instituciones.

El normalismo tenía claro cuáles eran sus fines y sobre todo sus métodos para alcanzarlos. Para cumplir con los objetivos de universalización y homogeneización se valió de las herramientas que el positivismo proveyó en esa épo-

ca. El método, la organización escolar, la planificación, la evaluación y la disciplina eran las nociones que organizaban la práctica docente. La “correcta recitación”, la expresión, el tono y las clases bien estructuradas con principio, medio y fin y restringidas de improvisación eran la clave para que futuros docentes en calidad de practicantes enseñaran a los alumnos de la escuela primaria.

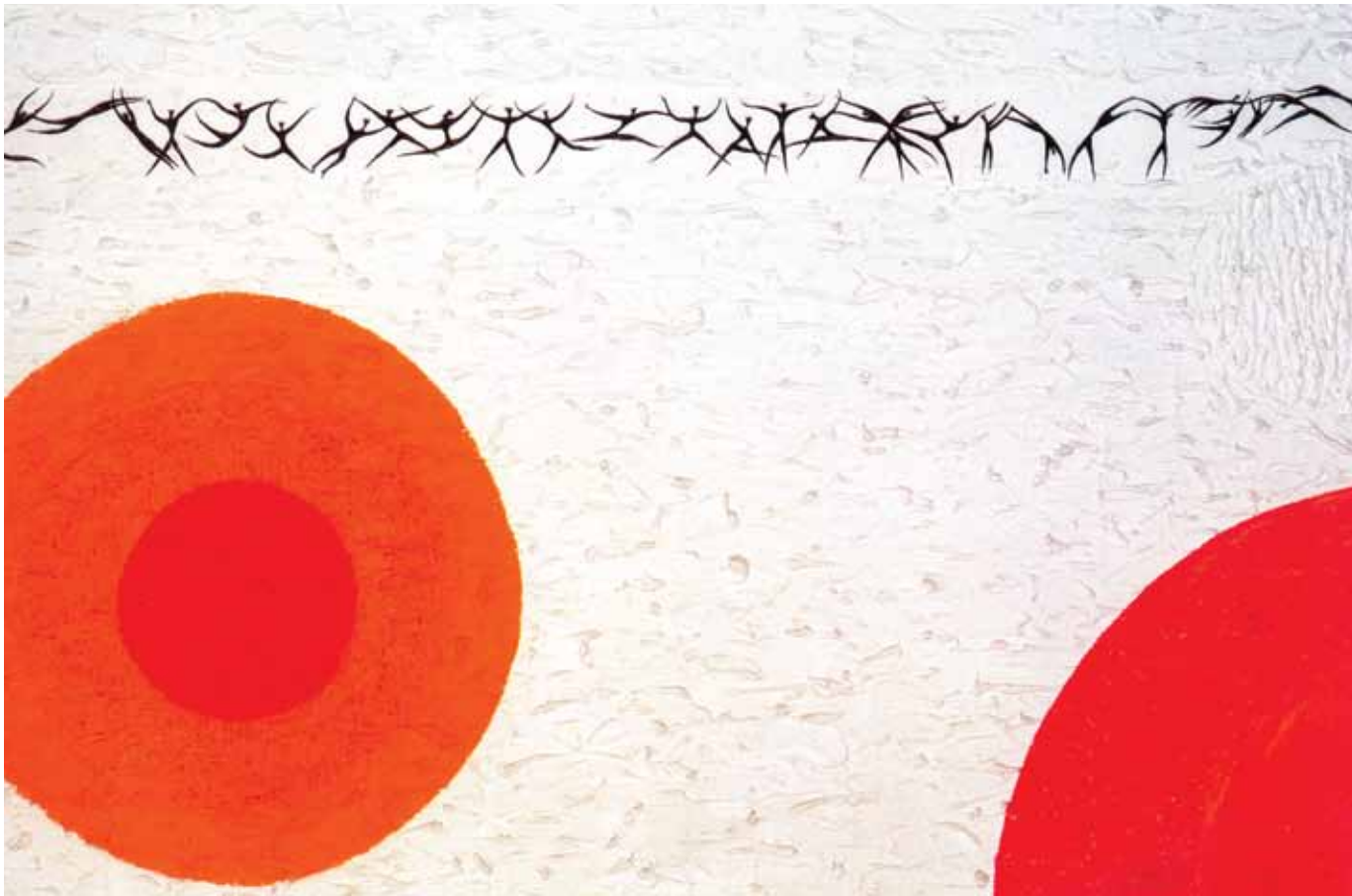
Pasado mucho tiempo desde allí y haciendo un salto no neutral en la historia, la literatura especializada sobre formación docente expresa, desde la década del 80 para acá, una variedad de voces que cuestionan el sentido de la formación inicial por estéril y superflua. A partir de aquí comienzan a recortarse como escenarios significativos con potencia formativa la trayectoria escolar previa de los estudiantes y la socialización profesional.

Desde ya que la formación inicial es un ámbito propicio para poner en tensión las creencias previas de los estudiantes sobre el papel del profesor, la enseñanza, la diversidad de los estudiantes, sus aprendizajes, los variados contextos de enseñanza, las instituciones y los sistemas escolares y esto puede lograrse mediante la reflexión sobre la propia biografía escolar. Resulta crucial también, en términos formativos, la socialización profesional, la vida laboral y la formación continua para producir/construir/adquirir nuevos aprendizajes, saberes y prácticas docentes. Aun así, la formación inicial tiene la responsabilidad de desarrollar capacidades para la acción de forma sistemática y racional, previendo un recorrido de enseñanza que paulatinamente produzca saberes y prácticas especializadas. En este sentido, la formación inicial representa un período fundamental ya que

es recién a su finalización cuando el futuro docente queda habilitado para el ejercicio de la profesión, pero además de esto, es el período en que forja los cimientos de la acción y que lejos de ser improductiva instala la convicción de que a enseñar se aprende.

Pero, ¿qué conocimientos se promueven en la formación? Sin desconocer las disputas que conlleva la elaboración de cualquier plan de estudio y cómo en ellos se definen las reglas de juego de la formación decidiendo qué contenidos ingresan y cuáles no, existe cierto acuerdo sobre lo que debe aprender un futuro docente. Omitiendo un orden de prioridades se encuentra una serie de saberes orientados a desarrollar una formación humanística y a dominar marcos conceptuales para el análisis y la participación en la cultura haciendo referencia a las dimensiones filosófica, epistemológica y estética como sustento de la construcción del conocimiento. Otros contenidos están orientados al dominio de las disciplinas a enseñar, específicas –Lengua, Matemática, Física– para las carreras de profesorado de los niveles secundario y superior, y básicas para los niveles primarios e inicial. También ingresan las didácticas de esos contenidos específicos y los saberes de corte pedagógico que concentran lo común del conocimiento profesional independientemente del nivel en que se vayan a desempeñar los futuros docentes. Hasta aquí nadie discutiría por la falta de conocimientos sustantivos. El desafío de la formación radica en superar la clásica y agotada dicotomía teoría-práctica y, en más de una ocasión, el modo de hacerlo no se encuentra en los contenidos sino en el propio dispositivo de formación en la medida en que pueda anticipar y generar experiencias compartidas. Por esto existe acuerdo en incluir prácticas profesionales tempranas con el propósito de que el futuro docente construya y desarrolle capacidades para la acción. Los modelos de formación inicial que incluyen las prácticas profesionales desde el inicio de la carrera rompen con la lógica racionalista en donde la teoría debe ser completamente aprendida para pasar a la acción, lógica que desconoce las discusiones existentes en los desarrollos acerca de la naturaleza de los saberes docentes.

Sólo a los efectos de traer una voz que ilustre una posición distinta y muestre algo de la riqueza de las discusiones del campo, el pedagogo Jo-



Daniel Herce, sin título, 2003 (Gentileza Museo Nacional de Bellas Artes)

→ sé Contreras propone para la formación “cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos y que es la relación experiencia-saber la necesaria en el quehacer educativo”. Cuando el docente enseña se expone, no sólo enseña un saber sino la propia relación con el saber, con ese saber que lo constituye y de ese modo puede considerarse como un creador y no como un mero administrador de conocimientos.

*“Mea culpa.
En lugar de enseñar, contaba historias.
Cualquier cosa con tal de mantenerlos
tranquilos en sus asientos.
Ellos creían que estaba enseñando.
Yo creía estar enseñando.
Estaba aprendiendo.”*

Antes y después de clase

Para llegar a la clase los docentes hicieron una infinita lista de tareas que se completa con lo que van a hacer luego de ella. Enseñar implica: consultar el *curriculum* o las viejas planificaciones propias o de colegas; profundizar el estudio del tema de la disciplina que se va a enseñar; buscar buenos recursos como imágenes, películas o textos; encontrar planes alternativos para esos alumnos que, seguro, van a preguntar; diseñar actividades que contemplen momentos individuales y compartidos; definir qué cuestiones se van a ejercitar en el aula y cuáles en casa; anticipar los modos en que van a revelar si aprendieron. Todo esto en el terreno de las previsiones. Mientras lleva adelante este plan de trabajo junto a los estudiantes irá evaluando si el camino que trazó es el adecuado, si hay que modificar el rumbo e irá tomando decisiones en función de lo que observe y pueda registrar que va pasando con los estudiantes. La idea es reducir el imprevisto, sabiendo que eliminarlo es imposible. Y allí radica la fascinación, en ese instante donde los papeles no alcanzan, donde entran a jugar las analogías, la abducción o la co-razonada. Esto invita a pensar sobre el conocimiento y los saberes propios que se requieren en la práctica profesional

y vuelve necesario adoptar posiciones epistemológicas diferentes. Enseñar no es aplicar teoría. La práctica configura escenarios complejos, inciertos y cambiantes, donde se producen interacciones que hay que volver a mirar, establecer relaciones y preguntas y reformular porque tiene la potencialidad de generar nuevos conocimientos. Si estas experiencias que producen nuevas preguntas no se anclan en una concepción más amplia de enseñanza es muy fácil caer en la dimensión más alienante de la rutina. Enseñar requiere de los otros, de los estudiantes, pero también de los pares y de las otras instituciones que conforman el territorio. Resulta urgente abordar la enseñanza en escala institucional. Enseñar no es sólo un tema del docente en el aula, es el objeto de la escuela y la construcción que demanda implica al colectivo de los docentes en un trabajo común con condiciones institucionales aseguradas, es decir, con tiempos especialmente diseñados para interrumpir la inmediatez de la clase, para que las preguntas sobre enseñar encuentren caminos creativos y éticos para alcanzar a todos los estudiantes. A esta altura resulta insoslayable plantear otra escala, la del sistema educativo, y esto se traduce en el desarrollo de políticas que –contemplando las condiciones laborales de los docentes– orienten su prioridad a la enseñanza, superando perspectivas que la piensan únicamente a través de la medición del rendimiento de los estudiantes. Un Estado que prioriza la enseñanza en sus políticas educativas reconoce su carácter emancipador. Sin renunciar a la producción de normas y otros materiales curriculares ni a la inclusión de las innovaciones –como la tecnología, con sentido democratizador– tiene que producir las condiciones para que los estudiantes aprendan y esto se despliega en políticas universales y contextualizadas que empiecen identificando los dispositivos didácticos que permitan alcanzar las metas establecidas.

Situar la enseñanza en los niveles planteados pone de relieve su carácter político y explicita el hecho de que nunca

es asunto solo de un docente. Esta perspectiva permite pensarse como parte de ese sistema que trabaja para que esos niños, niñas y jóvenes, alumnos de ese sis-

La socialización profesional, la vida laboral y la formación continua resultan clave para producir nuevas prácticas docentes.

tema, lo transiten con posibilidades de aprender. Son los estudiantes que empezaron en la sala de cuatro años los que deberíamos encontrar en el último año de la escuela secundaria y es responsabilidad de todos los que integramos el sistema educativo que eso suceda.

“‘Mi padraastro, el imbécil’ [...] Trabajo bien escrito, sin digresiones. Organizado. Mordaz. Ay, las cosas que dice esta chica sobre su padraastro, que es un poco demasiado confianzudo. La invita al cine y a cenar cuando su madre trabaja horas extras. La autora se pregunta qué debería hacer. ¿Me lo pregunta a mí, al profesor? ¿Y yo debería hacer algo?’”.

Contextos y derechos

El sistema educativo afronta hoy el desafío de formar ciudadanos que habitan una incierta y cambiante realidad en términos del desarrollo del conocimiento y tecnológico y lo hacen en una sociedad profundamente desigual y a un ritmo acelerado. No esperan, estos tiempos, al cambio generacional. Esta realidad no se compara con la que asumían aquellos maestros normales ni con muchos de los que los siguieron en el tiempo.

Sin embargo, somos herederos de un conjunto de tradiciones respecto de la formación de los maestros y de las prác-

ticas docentes. Encontramos aquellas que se han basado en dotar a ese trabajo con alto reconocimiento social porque eran agentes necesarios para contribuir con la formación del ciudadano. Los saberes que se transmitían eran de carácter general, los necesarios para contrarrestar a la barbarie local y extranjera de principios de siglo XX. Conviven, también, aquellas tradiciones que le asignan una fuerte centralidad al conocimiento profundo de la disciplina desestimando los saberes pedagógicos con arraigo en las universidades que han tenido la responsabilidad, desde sus orígenes, de formar a los profesores de la educación secundaria. Luego, el racionalismo técnico trajo “orden y progreso” y una confianza absoluta en el modelo fabril que introdujo la división técnica del trabajo pedagógico. La enseñanza se dota de cierto eficientismo a través de la racionalidad de sus procesos y sus resultados, los profesores pasan a ocupar el lugar de aplicadores de decisiones que se tomaban en otro lado. También somos herederos de las pedagogías que han puesto a los niños o a los contextos en el centro, que han ido de abajo a arriba y de adentro hacia afuera como la alfabetización freireana. Esta es, sintéticamente, la trama del legado, pero mientras formamos a los futuros docentes de nuestro país, asistimos a un mundo que mantiene una intolerable cotidianidad con quienes padecen múltiples formas de violencia como el hambre, la exclusión, el racismo, la explotación o el maltrato. Habitamos una región en donde muchos Estados van mutando políticamente en desmedro de derechos ya adquiridos y un país que confía en prestigiar la docencia desplegando estrategias comunicacionales efectistas y becando jóvenes talentosos. Estas son las tensiones que juegan a la hora de pensar en el trabajo de enseñar. Enseñar es transmitir nuestra cultura a unos quiénes que conocemos, que sabemos cuándo faltan, cuándo no prestan atención. Es hacerlo con los pares, en la escuela, en el sindicato y con los que trabajan en el club del barrio y enseñan a jugar al fútbol. Enseñar es tener conciencia de que estamos garantizando derechos, en el sentido más democrático del término, aquel que expresa la Ley de Educación Nacional, el que la pone junto al conocimiento como un bien público, derecho personal y social garantizados por el Estado y que tensiona, con toda justicia, con las perspectivas meritocráticas que alojan en su naturaleza la construcción de jerarquías en una carrera desigual e individual.

Herederos de tradiciones que se conservan y superan, volviéndose por momentos más parecidas a lo que fueron en origen y por momentos más transformadas, los docentes afrontan cotidianamente situaciones que requieren tener en cuenta tantas variables que no podrían ponerse solo en el plano del conocimiento como clásicamente lo entendemos. Los esquemas con los que los docentes intervienen en esas situaciones, de carácter práctico, son activados por estos escenarios diversos y únicos a los cuales tienen que encontrarles lo común. Aquí cuenta su recorrido profesional, su historia personal, su experiencia y su saber y en esos momentos es cuando ese conjunto puede ponerse en tensión, reestructurarse, junto a sus estudiantes o con sus pares. La clave está en producir las condiciones para que puedan hacerlo. ■

CECILIA VELEDA, DIRECTORA DEL INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE

Formación situada y colaborativa

por Diego Herrera*

“Durante la última década se dieron pasos importantes en la formación docente. La creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), en 2007, supuso una recentralización de las políticas en esta materia”, evalúa Cecilia Velea, nueva directora ejecutiva del INFD, magister en Ciencias de la Educación y doctora en Sociología.

¿Qué cambió en la formación docente a partir de la creación del INFD?

En los noventa, los institutos de formación docente habían pasado a formar parte de la gestión provincial y eso había generado una gran dispersión, por ejemplo, en los planes de estudio. Desde la creación del INFD se realizó un proceso de homologación de los diseños curriculares y de validez nacional de los títulos. Esto garantiza que haya cierto denominador común en la formación que reciben los docentes de diversas partes del país. También se avanzó mucho en la institucionalización del gobierno de la formación docente, al fortalecerse las direcciones provinciales de educación superior. El INFD financia a muchas de ellas y les brinda apoyo técnico permanente.

¿En qué situación se encuentra la formación continua de los docentes en ejercicio?

La formación venía realizándose a través de los tradicionales cursos de capacitación, que en general consideran al docente de manera individual. Se llegó a un consenso categórico respecto a que esto no generaba los efectos esperados. Había que ir hacia nuevos modelos: la formación continua más eficaz es la de los equipos docentes *in situ*. Como fruto de estos consensos nace en 2014 el programa “Nuestra Escuela”, que tiene como dispositivo central las jornadas institucionales donde se reúnen los equipos docentes a trabajar diferentes temáticas.

¿Van a implementarse las capacitaciones en servicio que tanto reclaman los docentes?

Me refería a esto con el programa “Nuestra Escuela”. Va a continuar y es justamente una formación en servicio. Nosotros la llamamos formación situada, porque está situada en la escuela. Hoy se sabe que las prácticas de enseñanza no dependen tanto de las características particulares de cada docente, sino de las instituciones en las que se desempeñan. La formación continua no puede quedar a expensas del docente de manera individual, sino que es fundamental que se desarrolle en forma colaborativa, en el seno de equipos docentes.

Si bien hubo una homologación de los planes de estudio de los institutos de formación docente, ¿son parejos sus niveles?

Hay disparidades en un universo muy grande de instituciones, con caracte-

rísticas muy diversas. Es propio de todo proceso de implementación de un nuevo diseño curricular que haya distancia entre la letra y las prácticas. Ahora resta el acompañamiento a la gestión curricular en los institutos. La incorporación de prácticas profesionales en los primeros años de los profesorados es un gran avance. En esas experiencias los estudiantes se confrontan con diferentes ejemplos de la práctica de la enseñanza y de la práctica profesional.

¿Cómo están funcionando las prácticas profesionales tempranas?

Hay muchas cosas a pulir y a mejorar. Por ejemplo, en muchos casos las escuelas donde los estudiantes realizan las prácticas son seleccionadas en base a la relación personal que tiene determinado profesor o rector con el director de una escuela y no en función de criterios objetivos. Sería importante que esas escuelas sean de contextos variados y muestren buenos resultados, tanto en términos de las trayectorias de los estudiantes como de sus niveles de aprendizaje.

¿Puede superarse la tensión entre la formación general y la disciplinar?

Vamos a plantear de manera muy fuerte la necesidad de ir hacia una formación en capacidades, tanto de los estudiantes como de los docentes. Desde la Dirección de Currículum del Ministerio de Educación y Deporte se está trabajando en este momento en la especificación de esas capacidades centrales. Por ejemplo, al cabo de su escolarización obligatoria los alumnos deberían comprender y producir textos, utilizar ciertos conceptos de la ciencia para interpretar el mundo, alcanzar la capacidad para resolver problemas, para trabajar colaborativamente o para autorregular el propio proceso de aprendizaje. La idea es acompañar a los docentes para que desde la disciplina desarrollen estas capacidades más transversales. Incluso un profesor de Matemática debe desarrollar la comprensión lectora cuando se plantea una consigna.

¿Qué cambia en las prácticas docentes a partir de la obligatoriedad del nivel secundario?

La educación secundaria nos está interpelando como sociedad porque vemos que no se trata sólo de construir escuelas: hay provincias con las aulas vacías. Por eso es central el proyecto institucional, lo que la escuela tiene para proponerle al estudiante. En general, los profesores manejan muy bien la disciplina, pero encuentran dificultades a la hora de generar innovaciones en las prácticas de enseñanza. Las computadoras, por ejemplo, están en las escuelas pero no han sido suficientemente incorporadas. Vamos a tener que apoyar muchísimo con la formación continua. ■

*Licenciado en Ciencias de la Comunicación y docente. Miembro del equipo editorial de la UNICE.

ROBERTO CASERO Y SUSANA MUNILLA, DIRECTIVOS DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR “PRÓSPERO ALEMANDRI”

¿Cada maestro con su librito?

“Siempre escucho a los ministros decir que es el año de la educación inicial o de la secundaria. ¿Pero cuándo va a ser el año de la educación superior?”, reclama Roberto Casero, director institucional de la Escuela Normal Superior “Próspero Alemandri” de Avellaneda. “Creo que falta apoyo a la educación superior –señala–. A mi criterio tiene que ser el nivel más importante en cuanto a la capacitación y la infraestructura. El eje tiene que estar acá: en el futuro docente. Si tenemos buenos docentes, va a sentirse en el resto de los niveles.”

Susana Munilla es la jefa de área del Profesorado en Educación Primaria Básica de la institución y sostiene que la formación docente tiene que estar a la altura de las demandas sociales: “El desafío es responderles a nuestros niños, niñas y jóvenes. Ofrecer una formación que les interese. Para ello los docentes deben asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, ser conscientes de la necesidad de aprender”.

La institución que dirige Casero contiene los niveles inicial, primario, secundario y superior. El director institucional es el superior jerárquico de los directores del resto de los niveles y, además, está al frente de la formación superior. En la vieja Escuela Normal estudian alrededor de 1.200 aspirantes a la docencia y allí funcionan siete profesorados –Inicial, Primaria, Inglés, Biología, Matemática, Química, y Economía y Gestión–. “Creció mucho la matrícula en los últimos años y estamos detrás del abandono –cuenta Casero–. Tratamos de comunicarnos con los chicos que dejan para alentarlos a que continúen.” Así, la educación inclusiva intenta implementarse también en el nivel superior, aunque no sea obligatorio. Opina Munilla: “No hay que bajar la calidad y la exigencia, sino dar oportunidades. Eso lo tenemos arraigado y lo trabajo con todos los profesores. La inclusión es dar oportunidades”.

Pese a que Casero considera que la educación superior no recibe el apoyo necesario, rescata con entusiasmo la creación del INFD: “Creo que lo más importante que sucedió en los últimos años de la educación argentina fue su creación. Ha sustentado el funcionamiento y el crecimiento de los institutos de formación docente. Además del apoyo económico, ofrecieron capacitaciones a directivos y docentes”. En cuanto a los planes de estudio, se implementaron cambios en los profesorados de nivel inicial y primario, pero aún resta la actualización curricular de los cinco profesorados de nivel secundario con que cuenta la institución.

Una apuesta fuerte de los últimos cambios curriculares propiciados por el INFD es la incorporación de prácti-

cas docentes tempranas. Sin embargo, Munilla no está del todo conforme: “En primer año las prácticas son en educación no formal. Se tarda mucho en entrar a la escuela y hay alumnos que se desaniman. Creo que tendrían que entrar al aula (por lo menos a observar) ya en primer año. Es una cuestión motivacional”. Casero coincide: “El estudiante tiene que vivenciar la escuela desde el inicio de su formación”.

Las nuevas tecnologías cambian a un ritmo difícil de seguir, pero Munilla entiende que son herramientas que deben incorporarse a la práctica docente: “Hay espacios curriculares que define la institución y nosotros los dedicamos a la incorporación de nuevas tecnologías. Los estudiantes, al menos, salen aprendiendo a armar una presentación en Power Point, a contar un cuento con imágenes o a seleccionar videos para trabajar en clase”. Para Casero, además, la asimilación del uso de nuevas tecnologías es crucial para la formación continua de los docentes: “Lamentablemente, el profesor taxi existe y los tiempos que tienen para capacitarse son escasos. Es primordial poder hacer capacitaciones semipresenciales o virtuales”.

Los nuevos docentes, sobre todo en el nivel secundario, deberían trascender sus conocimientos disciplinares para alcanzar una mirada integral e inclusiva. En este sentido, el rol del directivo es importante: “Me reúno con los jefes de departamentos para asegurarme de que se trabaje en las capacitaciones y con la transversalidad de contenidos”. Y agrega Munilla: “Se terminó eso de ‘cada maestrillo con su librillo’ o ‘entro y cierro la puerta del aula’. Es importante que un docente se forme con la idea de que trabaja con el otro. El sentido es formar docentes que puedan trabajar con criterio colaborativo, que puedan intercambiar, que pueda haber trabajo interdisciplinario”.

Así como las escuelas asumen que reciben alumnos con distintos puntos de partida, de acuerdo con estos directivos la educación superior también debe responsabilizarse por las dificultades de sus estudiantes. “Fundamentalmente –expone Munilla–, falta la herramienta de lectura e interpretación de textos. Pero nos hacemos cargo del problema. Desde primer año reforzamos el acompañamiento en la lectura de los textos y no dejamos que los estudiantes se arreglen solos con la bibliografía. Si es necesario, el profesor enseña a hacer un mapa conceptual o un cuadro comparativo.” La tarea es ardua pero gratificante: “Es muy satisfactorio cuando los directores de las escuelas se muestran contentos con el trabajo de nuestros practicantes”. ■

D.H.

GABRIELA AZAR, SUBSECRETARIA DE PLANEAMIENTO E INNOVACIÓN EDUCATIVA DE LA CIUDAD

“Se necesitan formatos y estrategias nuevos”

La Escuela de Maestros es la institución del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que nuclea la formación permanente de los docentes porteños. Depende de la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa, encabezada por Gabriela Azar, quien reflexiona sobre los desafíos que enfrenta la capacitación de los profesores en ejercicio y sobre la situación de los institutos de formación docente.

¿Qué lugar tiene entre los docentes la formación continua?

En los últimos tiempos aumentaron las inscripciones a cursos que se ofrecen fuera del horario escolar. Esto demuestra que hay un interés genuino por actualizarse y apostar por una formación integral que dé respuesta a las demandas de la sociedad del siglo XXI. Uno de los grandes desafíos es generar líneas de innovación pedagógica e instalar los temas centrales para dar respuesta a las demandas de niños y jóvenes. Estos grandes tópicos se centran en la enseñanza con y en entornos virtuales, el desarrollo de habilidades, aptitudes y valores que permitan no sólo el saber sino también el saber hacer.

¿Cuáles son las limitaciones para abordar este tipo de formación?

Muchas veces, los tiempos de las acciones de formación en servicio (en el horario escolar) son acotados y, en algunas ocasiones, esto resulta una limitación para profundizar en estrategias didácticas y metodológicas que son clave para la enseñanza.

¿Qué nuevos recursos se utilizan en el aula?

Hoy, las aulas cuentan con netbooks, notebooks o dispositivos tecnológicos que modifican la lógica tradicional de la enseñanza. Por eso, la Escuela de Maestros ofrece formaciones centradas en el uso de TIC, tanto para primaria como para secundaria. También se están progra-

mando acciones de formación para el nivel inicial, ya que uno de los compromisos del gobierno es la educación digital desde la sala de 5 años. Otro de nuestros proyectos es “Docentes del futuro” que, entre sus tópicos, contempla capacitaciones vinculadas con la Robótica, la Mecatrónica y la Programación para docentes de escuelas medias técnicas.

¿Existen espacios para que los docentes compartan experiencias con sus pares?

La intención es generar cada vez más espacios donde se compartan buenas prácticas y se constituyan redes entre distintos actores del sistema educativo. Uno de los proyectos que recupera esa lógica es el de la Profesionalización de los Equipos de Conducción. Los directivos de nivel inicial, primario y secundario se encuentran en espacios de reflexión con especialistas y participan de talleres donde intercambian experiencias de distintas realidades y contextos.

¿Cómo se encuentran los institutos de formación docente?

Uno de los cometidos centrales de los últimos cuatro años fue actualizar la oferta de los profesorados de la Ciudad. Se construyeron mesas de trabajo en las que confluyeron referentes de los institutos de formación docente de gestión estatal y privada. Reordenamos los bloques de formación, tanto del campo general como específico, y le dimos el lugar que merece a la práctica pedagógica.

¿Qué hace falta cambiar en los profesorados?

Una de las grandes metas es privilegiar la formación en aptitudes, no sólo en contenidos conceptuales. El docente necesita otros formatos y estrategias de enseñanza que den respuesta a las nuevas generaciones. ■

D.H.

AYLÍN PITLUK, ESTUDIANTE

Una política pública de formación continua

“La alfabetización para adultos tendría que ser un contenido propio de todos los profesorados de educación secundaria”, opina Aylín Pitluk, estudiante del último año del Profesorado en Lengua y Literatura en el Instituto Nacional de Formación Docente “Joaquín V. González”. Y argumenta: “Sabemos que llegan chicos que terminan la primaria sin tener consolidados ciertos procesos de lectoescritura”. Así, aunque la obligatoriedad del nivel sea superadora en términos de derechos, para Pitluk no se pensaron herramientas para la nueva realidad: “Incluso los diseños curriculares están pensados para el alumno que tiene una historia escolar ideal”.

Para la estudiante, una de las falencias en su formación es la desarticulación entre los conocimientos generales y los específicos: “Los contenidos pedagógicos tienen mucho más que ver con la institución escolar o con la historia de la educación que con la didáctica específica del área de estudio”. Por otra parte, sostiene que faltan estrategias para pensar contenidos como la formación ciudadana o la educación sexual desde las disciplinas. “Sé que en los nuevos planes hay Educación Sexual Integral –relata–, pero la verdad es que ningún docente nos pro-

puso una lectura de género o desde la organización social. Ni siquiera a partir de obras literarias que pudieran prestarse para ello. Estos temas pasaron totalmente por el costado de mi formación.”

Si bien aún no ejerce, Pitluk considera que la formación continua tiene más que ver con la predisposición individual que con una política pública: “No pasé por esa experiencia, pero creo que no hay nada desde el sistema educativo que proponga esa actualización en la formación docente”. La formación continua, de acuerdo con la estudiante, también debería pensarse en relación con las redes sociales y las nuevas tecnologías: “Buenísimo si en las escuelas todos tienen sus netbooks, pero no tengo idea de cómo trabajar en red con esa herramienta. Nadie me enseñó”.

Además, llama la atención sobre el carácter democratizador de la incorporación de las nuevas tecnologías. “Muchas veces –dice– estamos más atentos a asustarnos por lo que puede pasar con las redes sociales y los dispositivos tecnológicos (el bardo, la foto, el video), en lugar de aprovechar que permite la circulación y publicación de textos de los pibes, por ejemplo.” ■

D.H.

Encuentros catárticos

“Me parece que falta más capacitación, pero en serio. Muchas veces las capacitaciones que ofrecen desde el Gobierno de la Ciudad son encuentros catárticos. Falta mucha formación y los docentes no están teniendo el tiempo para poder formarse porque tienen que trabajar en tres o cuatro colegios. Veo también que en la escuela pública están tomando horas muchos docentes que son profesionales y les falta una mirada pedagógica. Con los docentes también hay que trabajar lo inclusivo. Muchos se quedaron en el tiempo: no ven que tienen otros alumnos y que necesitan cambiar sus prácticas. Se sigue escuchando: ‘Si no quiere estudiar, que se vaya’. Entonces, falta mucha formación en educación inclusiva. Por otra parte, a los profesores que están mejor formados en su disciplina (por decirlo de alguna forma) les cuesta ver lo que está pidiendo la nueva escuela secundaria: pensar en la educación sexual integral, en la incorporación de nuevas tecnologías o en la prevención de consumos problemáticos.” (Paula Nese, asesora pedagógica del Liceo N° 4 de Recoleta)

Colección
Políticas educativas

unipe:

EDITORIAL
UNIVERSITARIA

Este volumen ofrece al lector una representativa selección de los artículos aparecidos en los primeros treinta números de *La educación en debate*, el suplemento que la editorial de la UNIPE publica en *Le Monde diplomatique*.

Las miradas de investigadores, docentes, periodistas y estudiantes se entrelazan, a lo largo de estas páginas, para intentar descifrar cuestiones clave de la agenda educativa actual.

MÁS INFO Y VENTAS:

editorial.universitaria@unipe.edu.ar

CIN REUN

Red de Editoriales de las Universidades Nacionales de la Argentina

Libro Universitario Argentino

www.unipe.edu.ar

Staff

UNIPE:
Universidad Pedagógica

Rector
Adrián Cannellotto

Vicerrector
Carlos G.A. Rodríguez

Editorial Universitaria

Directora editorial
María Teresa D' Meza

Editor de *La educación en debate*
Diego Rosenberg

Redactor
Diego Herrera