

PRÁCTICAS Y RESIDENCIAS EN FORMACIÓN DOCENTE. MEMORIAS, EXPERIENCIAS, HORIZONTES. II

<http://revistas.unc.edu.ar/>

Informe de investigación EL ESCENARIO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS ÚLTIMAS DOS DÉCADAS: 1990-2010.

Sonia Núñez : soniaedith81@hotmail.com/ sonianunez@filo.uba.ar.

FLACSO/ FFyL-UBA/


Palabras claves: docentes- discursos- tradiciones- formación- políticas

Resumen

En esta ponencia se presentarán algunos avances de la investigación en curso de mi tesis de maestría¹ cuyo tema aborda la incidencia de las trayectorias de vida en la configuración de los *buenos docentes*. Uno de los objetivos de dicha investigación es comprender cómo se conforma ese *plus diferencial* que portan aquellos docentes reconocidos por otros colegas, directores, supervisores, formadores como *buenos* en el *oficio de enseñar*.

El interés por el tema parte del análisis del discurso dominante -tanto pedagógico como oficial- de las últimas dos décadas, difundido tanto en la bibliografía especializada y de divulgación, que ha colocado el acento en las limitaciones antes que en las potencialidades de los docentes, señalando lo que estos *no son, no tienen o no hacen*. Desde una mirada opuesta a esas representaciones en mi investigación intento centrar la atención en aquellos docentes que "sí pueden", en "aquello que funciona bien". Aquí se expondrán algunos avances del marco teórico

1. Maestría en Cs Sociales con orientación en Educación. - FLACSO. Cohorte 2008-2010. Directora de Tesis: Andrea Alliaud



relativos al campo de la formación docente -espacio común que vincula a los sujetos de esta investigación como parte de un colectivo profesional-, presentando una mirada al escenario de la formación entre 1990-2010 e indagando la incidencia del discurso pedagógico y oficial en la configuración de la imagen docente, para analizar en qué posición ha sido ubicado y de qué modo ha sido interpelado el docente como sujeto de la formación y destinatario de las políticas de formación docente.

EL ESCENARIO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS ÚLTIMAS DOS DÉCADAS: 1990-2000

1. De la pedagogía del optimismo a la pedagogía del déficit

Un recorrido por los discursos de las tradiciones en la formación y de las políticas de formación docente a lo largo del siglo XX nos permite dar cuenta de la transformación operada en dichos discursos desde la creación del sistema formador a partir de identificar cómo fue interpelado el docente en cada momento: como ejemplo moral o apóstol del saber, fue una pieza clave del sistema nacional de enseñanza; como técnico o ejecutor, fue una figura central para el cambio de la escuela; como sujeto deficitario o que no sabe, fue un actor medular al que había que reconvertir en profesional para lograr la transformación del sistema. En mi trabajo de investigación, este recorrido histórico me permitió reflexionar acerca de los legados, en términos de su peso simbólico, con que cuentan los docentes en ejercicio hoy y los que recibieron durante su formación los estudiantes de los profesorados.

Ahora bien, ¿qué ocurrió para que el docente pasara de ser visto como sujeto potente, emprendedor, agente civilizador, como factor decisivo y motor para lograr el cambio de la escuela, a ser visto como un sujeto limitado, carente, deficitario, que necesita ser reconvertido? ¿Cómo fue que los docentes pasaron del elogio social a los reproches de la sociedad? ¿Cómo se pasó de aquella pedagogía optimista a una pedagogía del déficit? ¿Qué discursos y representaciones sociales acerca del docente operaron en la base de esta transformación?

¿De qué manera esta matriz discursiva deslegitimizante y desautorizante de la figura y rol docente -que durante la década de los noventa y parte de la primera década del nuevo milenio atravesó el paso por la formación inicial de muchos de los que hoy son maestros en ejercicio -ha colaborado en la construcción de un imaginario educativo que presenta una figura estigmatizada del docente como un sujeto desinstrumentado? ¿Cómo pueden los jóvenes docentes construir un puente cultural con las jóvenes generaciones si culturalmente son desacreditados?

¿Cómo pueden construir autoridad formados bajo la desautorización? ¿Cómo lograron algunos docentes construir la imagen de buenos docentes?

2. Los docentes bajo la lupa.

En la década de 1990 en la Argentina, como en muchos países de la región y con una importante presencia y apoyo de los organismos internacionales a través del asesoramiento y financiamiento de programas, se puso en marcha una reforma de corte neoliberal atravesada por la lógica de la eficiencia y de la eficacia y por las exigencias de la competitividad del mercado global, cuyo eje fue la transformación del sistema educativo bajo el supuesto de su mejoramiento. Dos cuestiones atravesaron las discusiones y políticas vertebrales de esta reforma. Por un lado la transformación del sistema educativo. Por otro, la transformación de los docentes. (Tedesco, s/f; Serra, 2004)

La transformación del sistema se inició con la sanción de la Ley Federal de Educación (1993). Esta ley se organizó en base a una idea fuerza que fue la de “educar para la competitividad”. La transformación de los docentes se inicia con los acuerdos respecto de la formación y capacitación docente tratadas en el seno del Consejo Federal de Educación (diciembre 1992), instituyéndose sobre un discurso que esgrimía profesionalización y jerarquización de los docentes y que los consideraba actores principales para la instrumentación de la reforma y para la innovación de los modelos de enseñanza, por lo cual apelaba a la formación docente la necesidad de suministrar competencias técnicas y metodológicas. Uno de los problemas más graves a resolver era sintetizado en la *“desactualización del saber docente casi como el factor principal en la explicación de los bajos resultados escolares”*. (Birgin, 2006: 278)

La calidad y la formación de los docentes como cuestiones claves para su transformación colocaron a la formación docente inicial y continua en el centro del debate de la agenda de la política educativa. (Davini y Alliaud, 1995; Birgin, 2000; Litwin, 2001; Terigi, 2007)

En cuanto a la formación inicial de maestros, ya había sido objeto de dos propuestas de cambio. Una, a partir de una reformulación del curriculum a través del proyecto “Maestros de Enseñanza Básica” (MEB). La otra, hacia 1991, con la puesta en marcha del Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) de amplia cobertura nacional (Davini, 2005: 76) y que consistía en una

propuesta transformadora de los circuitos de formación docente en el interior de un sistema de formación continua. Pero será en 1995, con la sanción de la Ley de Educación Superior (24.521) que se iniciará un proceso de transformación de *las políticas de formación docente. "A partir de esta ley comienzan a aplicarse políticas de acreditación de las instituciones de formación docente a partir de la aprobación de sus proyectos institucionales"*. (IPPE, Nro. 5, 2001: 10)

Por su parte, la formación continua también contó con una política nacional de profesionalización de los docentes con la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC). (Serra, 2004) La capacitación docente fue un dispositivo central en la retórica del cambio vinculado con el fortalecimiento de las competencias y profesionalidad de los docentes. Desde la cabecera central de la RFFDC se realizó la selección de los temas y contenidos de la capacitación². Esta centralización, en un contexto de descentralización, no sólo administrativa y financiera sino también pedagógica, que ponderaba el saber producido por los especialistas y bajo un discurso desautorizante de "la posición de los docentes con su propio saber" (Brigin, 2006: 277), sería coherente con el concepto de capacitación como reconversión: "*el docente "no sabe"; el que sabe, "el especialista" debe ocupar un lugar en las definiciones sustantivas"*. (Serra, 2004: 134) Así, bajo el supuesto del fortalecimiento y jerarquización de la profesión docente, las políticas de capacitación docente ocultaban una concepción de capacitación "*como reconversión*" (Serra, 2004), "*como reparadora de las carencias*" (Finocchio, 2001). Y bajo la figura del docente como "capacitando", se escondía la noción de "*el que no sabe*" (Serra, 2004), colocándolo en una posición de déficit, de desconocimiento, de incompetencia.

Hacia el final de la década, términos como reconversión, acreditación, retitulación, ya habían producido un fuerte impacto entre los docentes, situando a la capacitación como "*la llave para "no quedar afuera" tanto en sentido material (por la exigencia de nuevas credenciales para el puesto de trabajo) como simbólico (para estar "a tono" con las transformaciones)"* (Birgin, 1999: 118)

En este contexto la imagen de los docentes, aquella piedra angular del sistema, se polariza entre dos extremos: culpables o víctimas. "Culpables" por ser los responsables de los malos resultados del sistema educativo. "Víctimas" de las malas condiciones de trabajo y de las carencias materiales, que desprofesionalizan su trabajo. (Tedesco, s/f; Medrazza y Composto, 2008). En ambos casos,

2. Si bien desde el ministerio se impulsaron y llevaron a cabo otras iniciativas de capacitación, como las organizadas por el programa Nueva Escuela o las apoyadas por el Plan Social, que promovían modalidades de capacitación centradas en la escuela, no constituyeron el eje de las propuestas de capacitación como lo fue la oferta de la Red. (Serra, 2004)

podría decirse que estas representaciones situaban al docente como un sujeto carente, como un *sujeto del déficit*. Para unos porque el docente carece de la capacidad para contribuir a que el sistema obtenga buenos resultados; para otros porque carece de las competencias necesarias para desempeñar su tarea en las nuevas condiciones laborales y materiales.

A lo largo del siglo XX, el paulatino corrimiento de un discurso que embestía a los docentes de autoridad y prestigio y que los consideraba potentes, hacia un discurso que los cuestiona y desautoriza, junto con el desplazamiento de la posición social de portadores de un saber legítimo a reproductores de un saber producido por otros, fue tejiendo hacia el final del siglo un imaginario educativo que *presenta una figura estigmatizada del docente como un "sujeto despolitizado, inerte y desinstrumentado, que busca protección"*. (Finocchio, 2009: 206). En ese sentido, Miryan Southwell (en De Vita, 2006) sostiene, que *"la reforma de los 90 instaló un discurso público de que los docentes no sabían, lejos de reconocer los saberes que tienen por su conocimiento del sistema y experiencia. Eso contribuyó a una imagen social devaluada del educador para las familias y los chicos"*.

Así con los docentes bajo la lupa y bajo la sombra de discursos que subrayaban su incompetencia y que resaltaban su carencia, se fue componiendo una imagen acerca de los docentes como sujetos limitados, *deficitarios, desautorizados*. En esta perspectiva proliferaron en el campo pedagógico, los discursos centrados en una pedagogía del déficit: los maestros no saben, no poseen los conocimientos necesarios para enseñar, no se comprometen, no trabajan, no planifican, no leen, no escriben, no se forman, desconociéndolos de este modo como *"agentes legítimos y responsables de la tarea de la transmisión cultural"*. (Vezub, 2007)

3. Formados bajo la desautorización

Durante la última década del siglo XX y parte de la primera del nuevo milenio, (1990-2005), en medio de un discurso político, social y pedagógico que inhabilita a los docentes y critica a las prácticas docentes, no obstante una gran cantidad de jóvenes continuó eligiendo la docencia como trabajo.

Durante su paso por la formación inicial en los Institutos de Formación Docente estos aspirantes a la docencia se formaron bajo una paradoja discursiva. Desde la retórica reformista se consideraba al docente como un *"actor clave para el proceso de transformación educativa"* (Tedesco, s/f). Desde las instituciones formadoras estos futuros docentes se alejaban del patrón cultural y social que consideraban valioso y pertinente para la docencia. Eran vistos como sujetos de-

ficitarios a los que había que compensar, ya sea por sus bajos rendimientos académicos o porque eran portadores de tradiciones, culturas, experiencias de vida y saberes no reconocidos como legítimos para la enseñanza. (Birgin, 2000) Si a esto se le agrega que en su paso por la formación “*se forman con teorías que critican la práctica que el profesional debe ejercer*” (Tedesco, s/f:), los futuros maestros enfrentarían la tarea de transformar la educación desinstrumentados para la acción de enseñar. Esta paradoja atravesó la formación de los docentes durante una buena parte de las últimas dos décadas. Con este panorama, el siglo XXI enfrentaba sus expectativas educacionales: *con sujetos deficitarios que ejercerían una práctica desacreditada*.

Muchos de aquellos aspirantes hoy son maestros. La valoración recibida en su paso por la formación tanto acerca de ellos mismos como *portadores pobres de una cultura pobre*, así como la valoración acerca de las prácticas pedagógicas frecuentes en las escuelas como *prácticas desacreditadas*, constituyen parte de una matriz discursiva que contribuyó a configurar la identidad y la tarea docente de estos maestros que hoy se desempeñan profesionalmente.

Entendiendo que enseñar es tender un puente al alumno para el ingreso a un campo cultural y que el oficio del docente consiste en pensar la construcción de ese puente; que la enseñanza es transmisión y que transmitir consiste, en palabras de Hassoun (1997), en “*ofrecer a las jóvenes generaciones que nos suceden un saber vivir*”; y que para que la transmisión sea posible la construcción de la autoridad docente es fundante, nos preguntamos ¿cómo pueden los jóvenes docentes construir ese puente si culturalmente son desacreditados? Si las referencias a ellos “*son hechas en términos de problema, de falta, de carencia; si (...) son impugnados y presionados en términos de una crisis que afecta el ejercicio de su autoridad*”? (De Vita, 2006), ¿cómo pueden construir autoridad formados bajo la desautorización?

En el marco de este discurso desalentador nos inquieta indagar de qué modo algunos docentes, en particular los sujetos de esta investigación, han logrado atravesar ese discurso y desarrollar unas prácticas que les permitieron construir una imagen de *buenos docentes*.

4. Nuevos escenarios

Con la llegada del nuevo siglo la transformación de la formación docente comenzó a ponerse en marcha. En 2001, la Ciudad de Buenos Aires dio un primer paso definiendo nuevos Lineamientos Curriculares para la Formación Docente.

Este diseño comenzó a implementarse en el año 2002 y fueron pocas las cohortes que se graduaron bajo dicho plan -entre 2005 y 2009-, ya que la Ley Nacional de Educación de 2006 dio lugar a nuevas modificaciones curriculares que se pusieron en marcha en 2010.

En el marco de esta Ley de Educación, la resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación aprobó los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Estos LCN de 2007 presentan una ruptura con el Plan de Estudio de 1973, señalando a los docentes como *“trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura”* y *reconociéndolos como productores de “conocimientos específicos a partir de su propia práctica, es decir productores de un saber, de un saber pedagógico que produce el docente en su práctica cotidiana con aquellos otros que forman parte del colectivo profesional.*

Los futuros maestros y maestras se encuentran actualmente transitando su formación bajo esta ley y estos lineamientos curriculares. No se cuenta aún con egresados para recoger sus voces y experiencias de su paso por la formación inicial. No se cuentan tampoco con experiencias de investigación que analicen los primeros impactos de estos nuevos cambios en la formación docente. Sin embargo, sostenemos con Feldman (2010), que es posible augurar un tránsito hacia un proceso de renovación de la formación docente argentina.

A modo de cierre

El recorrido realizado en este trabajo por la formación docente en las últimas dos décadas³, brinda un panorama del escenario en el que se moldeó a una buena parte de los docentes que actualmente desempeñan sus cargos como maestros en lo que va del siglo XXI y con los que las escuelas están enfrentando la tarea de enseñar en y para el siglo XXI.

No obstante, bajo un panorama desalentador, de *“puro déficit”* (Birgin, 2003), muchos jóvenes continuaron eligiendo la docencia y asumieron la tarea de enseñar haciéndole frente a las huellas que en su paso por la formación inicial les dejaron tanto los discursos pedagógico y oficial como el de la opinión pública, e intentan construir otro lugar de autoridad, diferente a la figura docente antes reconocida legítima por su función ordenadora y disciplinadora, ahora basado en un vínculo pedagógico sostenido fundamentalmente en la presencia, en la escu-

3. Con docentes formados en estas décadas -entre 1990 y 2005- se llevará adelante la indagación que pretende el presente trabajo.

cha y en el cuidado, *"sin renunciar a ocupar el lugar tradicional de adulto profesional de la enseñanza que implica seleccionar, organizar, transmitir y evaluar conocimientos válidos para el sujeto que aprende y para la sociedad"*. (De Vita, G., 2006)

De modo preliminar, es posible arriesgar que, entre tanta duda y desconfianza, uno de los desafíos de las políticas y de las prácticas de formación docente actuales es romper con el discurso deslegitimador de la figura de los docentes, recuperando la confianza en ellos y comenzando a construir nuevos discursos –en los espacios de discusión de los IFD, en el campo académico y en el discurso oficial- que los reposicionen social y pedagógicamente en la tarea que tienen a su cargo. No se intenta desconocer aquí la realidad educativa en cuanto al perfil de los estudiantes que ingresan a las carreras docentes, ni dejar librado a la voluntades individuales la construcción de estos nuevos discursos, sino por el contrario se piensa que tanto la formulación de políticas de formación de formadores así como la formulación de políticas integrales –pedagógicas, sociales y culturales- para la docencia y futuros docentes que pongan en valor otros recorridos o experiencias no escolares, pueden ser un camino que permita la construcción de nuevas identidades docentes *"no desde su "debe" sino desde su "haber" social, cultural, educativo, político, etc, que permita reconocer, comprender y rescatar sus experiencias, derechos y saberes para desde allí pensar una eficaz y relevante propuesta pedagógica de formación a partir de los alumnos reales y no de los ideales"* (Birgin, 2003: 3) Y en este sentido el Estado como "productor de futuro", entendemos, debe asumir un rol principal.

BIBLIOGRAFIA

Alliaud, A. (1992): *Los maestros y su historia: Apuntes para la reflexión*. Revista Argentina de Educación. Año X- N° 18- Bs. As.

Birgin, A. (1999): *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*. Troquel, Buenos Aires.

Birgin, A. (2000): "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión", disponible en:
http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/Docencia_como_trabajo_Birgin.pdf

Birgin, A; y otros (2003): *Docentes con raros peinados nuevos. El perfil de los estudiantes de primer año de las carreras de formación docente de la CABA*. Direc.de Educ Sup, Esc. de Capacitación-CePa, Direc.de Inv.Disponible en:
<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/encform2003final>

Birgin, A. (2006) *Pensar la formación docente en nuestro tiempo*. En Terigi, F. (comp..) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Davini, C. y Alliaud, A. (1995): *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*. Tomo I. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires

Davini, C. (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós, Bs.As.

Diker, G. y Terigi, F. (1997): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós, Bs.As.

De Vita, G. (2006) *El Docente y la autoridad*. En artículo "Ser maestros en el siglo XXI". Revista Portal Educativo. DGCE- Pcia.de Buenos Aires. Dirección de Comunicación y prensa. Tercer siglo. Año 1, Número 2, noviembre-diciembre 2006. Disponible en:
http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero02/archivosparaimprimir/ser_docente_en_el_siglo_21.pdf

Finocchio, S. (2001): "Buenos docentes, buena enseñanza", en El Monitor de la Educación, Revista del MECyT de la Nación; Año 2, número 2, Buenos Aires.

Finocchio, S. (2009): *La escuela en la historia argentina*. Edhasa. Buenos Aires.

Feldman, D. (2010): *Aportes para el desarrollo curricular*. Didáctica Gral. MEN, InFoD.

Hassoun, J. (1997): *Los contrabandistas de la memoria*. Edic. De La Flor, Buenos Aires.

Litwin, E. (2001): "La formación docente hoy", en El Monitor de la Educación, Revista del MECyT de la Nación; Año 2, número 2, Buenos Aires.

Mezzadra, F. y Composto, C. (2008): *Políticas para la docencia. Opciones y debates para los gobiernos provinciales. Serie "Proyecto Nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial"*. Doc. N° 5, CIPPEC, Bs.As.

Serra, J.C. (2004): *El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Southwell, M. (2007): *Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por Organismos Internacionales*. Mimeo-

Tedesco, J. (s/f): *Profesionalización y capacitación docente*. IPPE-UNESCO,(mimeo) Buenos Aires, disponible en [http:// www. iipe-buenosaires.org.ar/documentos](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos).

Terigi, Flavia (2007): *Hacia un acuerdo sobre la institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Selección

Vezub, Lea (2007): *"La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad"*, en *Revista de Currículum y formación del Profesorado*, N° 11, Universidad de Granada. Disponible en: <http://www.ugr.es/^recipro/rev111ART2.pdf>