

VIII Foro Latinoamericano de Educación



SABERES DOCENTES:
QUÉ DEBE SABER UN DOCENTE
Y POR QUÉ

Fundación **Santillana**



**SABERES DOCENTES:
QUÉ DEBE SABER UN DOCENTE
Y POR QUÉ**

VIII Foro Latinoamericano de Educación



**SABERES DOCENTES:
QUÉ DEBE SABER UN DOCENTE
Y POR QUÉ**

Fundación **Santillana**

Terigi, Flavia

VIII Foro Latinoamericano de Educación : saberes docentes : qué debe saber un docente y por qué. - 1a ed. - Buenos Aires : Santillana, 2013.

144 p. ; 25x20 cm.

ISBN 978-950-46-3258-0

1. Educación. 2. Formación Docente. 3. Actas de Congresos. I. Título.

ISBN: 978-950-46-3258-0

© 2013, Fundación Santillana

Av. Leandro N. Alem 720 (C1001AAP)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
República Argentina

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina. *Printed in Argentina.*

Este libro se terminó de imprimir en el mes de abril 2013 en Grafisur.com,
Crespo 3393, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Documento Básico: Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación, Flavia Terigi	7
Inauguración	
Palabras de bienvenida	
I Darío Pulfer	50
II Mariano Jabonero	51
Tema I	
Saberes docentes	
I Conferencia inaugural, Mariano Fernández Enguita	57
II Presentación del Documento Básico, Flavia Terigi	69
Tema II	
Saberes docentes: análisis regional	
I Ponencia de Andrea Alliaud	85
II Ponencia de Cynthia Brizuela Speratti	93
III Ponencia de Pablo Cevallos Estarellas	99
IV Ponencia de Ingrid Boerr	109
Tema III	
Saberes docentes: análisis nacional	
I Modera: Andrea Molinari	123
II Ponencia Adrián Cannellotto	125
III Ponencia Silvana Gvirtz	133
IV Modera: Andrea Molinari	139
V Palabras de cierre, Álvaro Marchesi	141



● PRESENTACIÓN GENERAL

La escolaridad responde a principios de organización que han permanecido relativamente estables a lo largo de más de un siglo, pero nos encontramos en una fase del desarrollo institucional de los sistemas educativos en la que el formato escuela se ve severamente cuestionado. Es frecuente encontrar análisis que ubican los años sesenta como el punto de inicio de esta crítica a la escuela; aunque, como señalaron Baudelot y Establet (1990) hace tiempo, las denuncias sobre el “descenso del nivel” acompañan de modo permanente el desarrollo de la escolaridad y la preceden, es cierto que en la segunda mitad del siglo xx la crítica no ha cesado de repetirse y profundizarse. Como señala Pineau:

“La escuela fue, sin duda, uno de los actos de mayor imaginación que enfrentó la modernidad. En el siglo xvi, soñar con una institución donde concurrieran todos los infantes a aprender ciertos saberes complejos, con sujetos preparados para tal fin, desafió todo lo preestablecido y amplió enormemente las fronteras de la época. En el siglo xix, este producto de la imaginación cobró cuerpo, y en el siglo xx devino aburrimiento y cotidianidad” (Pineau, 1999: 57).

No es menor la discusión acerca de si se cuestiona a la escuela porque funciona mal (como parece suponer buena parte de los análisis) o si se la cuestiona precisamente porque ha triunfado (como sugieren Dubet, 2004; Esteve, 2006 y otros). Retrospectivamente, la segunda mitad del siglo xx –precisamente cuando

arrecia la crítica contemporánea a los sistemas educativos– ha sido un período excepcionalmente notable en cuanto al crecimiento de la escolarización de masas (Benavot, 2002). Esteve señalaba que, de acuerdo con los espectaculares aumentos en las tasas de escolarización en todas las edades y niveles, a fines del siglo xx hemos llegado a tener los mejores sistemas educativos de la historia; y que la contrastante imagen social de crisis de la escuela y pérdida de prestigio de la profesión docente se explica mejor si se entiende que los espectaculares avances de los sistemas educativos han planteado problemas nuevos que todavía no hemos sido capaces de resolver (Esteve, 2006). Por otro lado, como señaló Chevallard, en contextos de crisis los sistemas educativos se hacen depositarios de los mayores voluntarismos:

[...] “hoy más que ayer, ese sistema debe soportar el peso de las expectativas, los fantasmas, las exigencias de toda una sociedad para la que la educación es la última reserva de sueños a la que deseáramos poder exigirle todo” (Chevallard, 1997:13).

En este contexto de valoración y a la vez de cuestionamiento al formato escolar, se inscribe el análisis que se propone en este documento sobre los saberes de los docentes: sobre los que dominan, pero también sobre los que construyen en sus prácticas y sobre los que se echan en falta. Se propone en él un análisis sobre el trabajo docente y sobre los saberes que intervienen y se producen que se diferencia de las lecturas contemporáneas sobre la problemática educativa en las que la visión sobre los docentes se muestra tendencialmente desvalorizadora. En efecto, de acuerdo con el peso que toman en los debates algunas medidas que se pretenden de mejora de la educación (como



la evaluación y recertificación de los docentes, o el reconocimiento diferencial de los resultados en los salarios), tiende a promoverse y a ofrecerse como novedad la imagen de un docente que debe ser controlado de manera permanente y reconducido de nuevo hacia la práctica esperada, de la que de otro modo se desviaría. La perspectiva que anima este trabajo es francamente diferente: se concibe al trabajo docente como una actividad colectiva y transformadora, y se lo considera tensionado en una suerte de paradoja en la cual, al mismo tiempo que se lo carga de críticas, se espera que realice un aporte crucial para la mejora de la educación. Comprender esta paradoja es imprescindible para entender algunos de los dilemas actuales del trabajo docente (Novoa, 1999).

Por lo mismo, se pretende inscribir el problema de la construcción de los saberes propios de la docencia como profesión en su relación con los cambios en las condiciones de funcionamiento de los sistemas escolares. Hoy son frecuentes los interrogantes sobre las posibilidades de que la escuela promueva otra relación de los adolescentes y jóvenes con el saber; en cambio, es menos frecuente la pregunta por la posibilidad de que sea *también* a los maestros y profesores a quienes los sistemas escolares les hagan posible otra relación con el saber.

En el capítulo 1 del documento, se presenta un conjunto de características que definen la especificidad del trabajo docente; esas características no pretenden ser exhaustivas, pues son destacadas en relación con el problema de los saberes profesionales. En el siguiente capítulo, se plantean las dificultades que presenta la tarea de dar alguna clase de respuesta a la pregunta: *¿qué debe saber un docente y por qué?* Se examinan las referencias que ofrecen los trabajos que se ocupan de los conocimientos que debería propor-

cionar la formación docente, el enfoque basado en las competencias y la rica tradición de los estudios sobre el pensamiento de los profesores. En el capítulo 3, se propone una explicación de la crisis en el saber profesional docente que pone el acento en los límites del saber pedagógico disponible y de los procesos de formación. En él se afirma que el saber pedagógico construido no es suficiente para dar respuestas fundadas a ciertos problemas del presente de nuestro sistema educativo y, por lo tanto, de las prácticas docentes. En el capítulo 4, se analiza una consecuencia de este planteo: la necesidad de generar saber pedagógico. En las Palabras finales, se examinan brevemente tres falsas soluciones a los problemas que, a nuestro juicio, sobrecargan a la docencia con responsabilidades que por sí sola esta no puede comprometer y no constituyen respuestas adecuadas.

Es incómodo escribir sobre el trabajo docente –y sobre los saberes que lo sostienen– en el marco de un sentido común construido por la propia escuela y por las políticas hacia el sector que lo ha sobrecargado de expectativas y que, frente a los problemas que no dejan de advertirse, transforma esas expectativas en frustración y cuestionamiento. También es incómodo hacerlo frente a las respuestas que se suscitan y que defienden sin fisuras, sin preguntas, todo lo que sucede en las escuelas. Sin embargo, afrontamos este desafío con el propósito de formular un aporte a la comprensión de la cuestión central de los maestros y profesores, y con la expectativa de que los análisis que se realicen en el Foro contribuyan a perspectivas más ajustadas y compartidas.

I ACERCA DE LA NATURALEZA DEL TRABAJO DOCENTE

Las características del trabajo docente y sus contextos de realización constituyen elementos claves a la hora de considerar los saberes que requieren y los que pueden formular en el curso de su actuación. La literatura insiste en que la docencia es una profesión de características singulares, pero una vez entrados en el terreno de las precisiones conceptuales, se hacen visibles importantes diferencias en la caracterización.

En los planteamientos clásicos sobre el trabajo docente, este resulta definido en términos individuales y es evaluado en términos de eficacia también individual, la que por otra parte, en las décadas recientes, ha comenzado a ser asimilada al rendimiento de los estudiantes en pruebas estandarizadas. Solidaria con estas definiciones, la mirada sobre la práctica docente la imagina modelizable mediante un conjunto de competencias genéricas que pueden ser transmitidas en la formación inicial, la capacitación o la formación centrada en la escuela. Por cierto, estos planteamientos clásicos perviven en numerosos lineamientos de políticas hacia el sector docente en la región; así, el desempeño de los docentes se presenta en los documentos públicos de distintos países como un factor clave o estratégico en el logro de una educación de calidad y las medidas que procuran su mejora tienen la impronta del enfoque individualista sobre el trabajo.

Este escrito se sostiene en una conceptualización distinta del trabajo docente, que procura recoger y hacerse eco de formulaciones que vienen realizándose en la región (entre otras, por los integrantes

de Redestrado¹), que reconocen la complejidad del trabajo docente, su carácter político y su naturaleza institucional y, de suyo, colectiva. Esta conceptualización es solidaria de concebir a la educación como un derecho, lo que supone entender a la escuela como uno de los ámbitos sociales donde la humanidad produce la transmisión sistemática a las generaciones jóvenes, un ámbito que debe ser disputado y puesto al servicio de la producción y distribución igualitaria y colaborativa de la cultura, y respecto del cual cabe a los Estados responsabilidad principal; supone también concebir al trabajo docente como una actividad colectiva y transformadora (Terigi, 2011).

Como puede esperarse, concepciones tan diferentes sobre el trabajo docente llevan consigo ideas también distintas sobre los saberes profesionales. Debido a ello, y a la posición que se asume, este documento tomará por momentos la forma de un contrapunto entre las proposiciones que habrán de formularse en él y otras formas de entender los mismos asuntos con las que se quiere entrar en debate. En este capítulo, presentamos un conjunto de características que definen la especificidad del trabajo docente:

1. La docencia hace de los saberes y de la transmisión cultural su contenido sustantivo.
2. La peculiar relación de los docentes con el saber tiene efectos en su posición epistémica y sobre su autoridad social.
3. La enseñanza, su principal función, constituye una función institucional, rasgo que contribuye a definirla según ciertas restricciones y hace de ella una tarea colaborativa.

¹ Sigla de la Red Latinoamericana de Estudios del Trabajo Docente, www.redeestrado.org



4. La organización del trabajo docente tiende a obturar la posibilidad de desarrollar la clase de actividad conjunta que sería inherente al carácter colaborativo e institucional de la docencia.
5. Su ejercicio es extendido en el tiempo, lo que tiene ciertos efectos sobre la base de saberes que requiere.

Estas características no pretenden ser exhaustivas, pues son destacadas en relación con el problema de los saberes profesionales.

Entre las características singulares de la docencia, nos interesa señalar que esta hace de los saberes y de la transmisión cultural su contenido sustantivo.² En la docencia en general, se transmite un saber que no se produce, al tiempo que, para poder llevar a cabo esa transmisión, se produce un saber específico (Terigi, 2007). Lo que va del monopolio del saber a la pretensión de su transmisión universal está en la base de la diferenciación tajante que producen las sociedades contemporáneas entre los procesos de producción de saberes y los de reproducción (de ciertos saberes). En la escuela, personas que no son matemáticos, físicos o lingüistas, sino maestros, profesores de matemática o de física o de lengua, transmiten saberes sobre aquellos campos, *saberes que ellos no producen*, a niños, niñas y adolescentes, en condiciones institucionales organizadas con arreglo a las necesidades de transmisión de los saberes, ciertamente distintas de las requeridas para la producción de saberes nuevos (Terigi, 2007).³

² Las valiosas elaboraciones sobre la transmisión cultural, que han ingresado con fuerza al campo educativo en la última década, nos eximen de excusarnos por posibles resonancias reproductivistas del término.

³ La organización escolar moderna conserva algunas instancias donde la producción y la reproducción del saber parecen menos distanciadas; tal el caso del taller de las escuelas técnicas, de la formación de los investigadores en el nivel superior y, quizá, de las instancias de práctica en la formación de los docentes.

Esta separación entre producción/reproducción tiene efectos sobre la relación de los docentes con el saber y, por consiguiente, en su posición epistémica y sobre su autoridad social. Es posible iluminar algunos aspectos de los cuestionamientos a la legitimidad social del trabajo docente analizando las formas en que se resuelve la relación producción/reproducción del saber en instancias propias del sistema de enseñanza, como la elaboración curricular, la formación y el desarrollo profesional docentes y la elaboración de materiales de enseñanza y libros de texto. Así, como bien lo ha mostrado Chevallard, los profesores se sienten afectados por el desprestigio que los alcanza cuando los expertos (podemos imaginarlos entre quienes elaboran el *curriculum*, o quienes tienen a su cargo la capacitación) señalan la desactualización u obsolescencia de lo que saben (Chevallard, 1997) y –agregamos aquí– se ven afectados también cuando la recuperación del prestigio se liga de maneras excluyentes a la revinculación con el saber sabio.⁴

Pero, por otra parte, en la docencia se produce un saber específico: el saber sobre la transmisión. En su oportunidad (Terigi, 2007) caracterizamos a los docentes en una doble función de expertos: como *expertos en un/los campos culturales* y como *expertos en las intervenciones pedagógicas que se requieren* para que grupos de alumnos puedan avanzar en su dominio de los saberes propios de esos campos. Esta doble especialidad del docente implica una relación peculiar con el conocimiento producido fuera de la escuela, que no es la del productor del saber a transmitir, sino la de quien opera la transmisión cultural.

En relación con la especialidad en el campo cultural, es necesario señalar que la docencia tal como se ha desarrollado en la escolaridad moderna es una función definida

⁴ “Saber sabio” en el sentido en que lo propone Chevallard (1997).

en un marco cultural francamente diferente del actual. La docencia es una profesión previa a la radio, al teléfono, a la prensa escrita masiva, a la televisión, y, por supuesto, es anterior a la era digital; medios todos ellos de circulación y producción de contenidos culturales con los cuales la escuela ha confrontado a lo largo de su más que centenario desarrollo. Por cierto, no es el único trabajo previo a todo aquello ni tampoco el único que se ve afectado por esos importantes cambios; pero la centralidad de la cultura como contenido del trabajo docente genera tensiones específicas. Según suele plantearse en la bibliografía pedagógica contemporánea, con el cambio cultural caen algunos de los principales supuestos de la organización de los sistemas escolares modernos. Las ideas sobre el conocimiento, sobre la función de la escuela, sobre la autoridad del docente, entre otras cruciales a la hora de pensar la formación y el trabajo docente, han experimentado importantes transformaciones en el fin del siglo xx y tales transformaciones no nos han conducido a una visión compartida e inequívoca sobre el futuro de la educación y del trabajo de maestros y profesores.

En relación con la especialidad en las intervenciones pedagógicas, señalamos que la escuela es también un lugar donde se produce saber y los docentes son también productores, aunque estos procesos de producción de saber se refieren a la transmisión. La tarea de maestros y profesores ofrece cotidianamente situaciones de gran presión, en las que el accionar docente supone articular en tiempos mínimos un cierto enfoque de la situación y la toma de decisiones con pocas alternativas probadas de acción (Diker y Terigi, 1997). Así, donde nuestras investigaciones han constatado la ausencia de producciones institucionalizadas para fundamentar la enseñanza (por ejemplo, en los plurigrados rurales), hemos podido comprobar una auténtica *invención del hacer* (Terigi, 2008), categoría

con la que se expresa la producción local de propuestas de enseñanza que componen de maneras específicas los saberes profesionales de los docentes con los requerimientos que identifican en el contexto particular de la escuela en la que trabajan. El ejemplo no es trivial porque, aunque en la definición del trabajo docente la enseñanza resulta el asunto crucial, los egresados de los sistemas de formación docente refieren numerosos problemas vinculados con “lo didáctico”, como el desconocimiento de los criterios para seleccionar contenidos, la falta de instrumentos para coordinar y reorganizar grupos de aprendizaje, los problemas a la hora de definir la evaluación, etcétera.

Frente a las vacancias existentes en la producción institucionalizada de saberes para la enseñanza, la práctica de los docentes responde con un hacer que no puede descansar enteramente en los saberes profesionales formalizados y disponibles y debe componer otros elementos. Con esto no estamos afirmando que el saber sobre la transmisión se produce solo en la escuela, o solo por los docentes, pero sí alentando su reconocimiento en tanto productores de saber pedagógico. El mismo reconocimiento puede encontrarse en los programas de documentación de experiencias pedagógicas, aunque sus propuestas para la formulación de los saberes sean diferentes (Alliaud y Suárez, 2011).

Ahora bien, el saber sobre la transmisión producido en el sistema escolar no suele ser reconocido como tal (Terigi, 2007) y, debido a ello, tiende a permanecer in-formulado. No es reconocido por los mismos actores, los docentes. Pero tampoco por quienes, en la distribución de funciones y autoridades que se ha consolidado en el mundo educativo, ocupan el lugar de los expertos en el conocimiento pedagógico. Entre los docentes, el caso más llamativo de falta de



reconocimiento y formulación del propio saber posiblemente sea el de los profesores de Práctica y Residencia de la formación docente inicial. Destinaremos los párrafos que siguen a presentar el caso de estos profesores en la Argentina, con el fin de brindar elementos en apoyo de la hipótesis sobre el escaso reconocimiento de la producción escolar de saber pedagógico.

En el conjunto de los formadores, los docentes que tienen a su cargo Práctica de la Enseñanza, Residencia y sus equivalentes en los diversos planes de estudio se destacan por una serie de características llamativas. En primer lugar, por su peso relativo en el sistema formador: las unidades curriculares que tienen a su cargo se encuentran en todos los planes de formación, que siempre han previsto instancias de práctica de los futuros docentes en contexto escolar y que han tendido a culminar con una estancia más prologada en terreno, bajo la forma de una residencia docente. La mayor carga horaria reconocida a la práctica en los últimos años ha incrementado el peso relativo de estos profesores.

Se destacan también por su especificidad: se trata de formadores a cargo de instancias curriculares que son exclusivas de la formación docente, esto es, que no se encuentran en otros planes de educación superior. Dicho llanamente: un docente que se especializa en Práctica y Residencia es un docente especializado en la formación docente inicial y, en particular, involucrado con la clase de asuntos que entraña la resolución de problemas propios de la práctica docente. Por su particular sentido formativo, Práctica y Residencia son instancias de una clase de producción de saber pedagógico y didáctico que viene realizándose por décadas y que tiene características específicas que han sido poco estudiadas.

Junto con ello, los datos censales⁵ muestran que, en un nivel –el superior– que se caracteriza por la alta formación de base de su personal, estos docentes están aun más formados que sus pares, y acumulan una mayor antigüedad que ellos en los establecimientos en los que trabajan.

En estas condiciones, cabe preguntarse por qué razones la ingente producción sobre la resolución de problemas de la práctica que tiene lugar en el proceso de trabajo de estos profesores no se ha consolidado y, por consiguiente, no se comparte en el campo de la didáctica. Desde luego, es posible citar algunos trabajos muy difundidos, pero no ha sido sino hace diez años que comenzó a generarse una Red de Prácticas y Residencias⁶ en las que ha comenzado a compartirse el saber de la profesión, y todavía estamos lejos de contar con una sistematización de los saberes que se producen en estas instancias y con un marco definido de problemas que permita avizorar las producciones futuras.

Aunque existen colectivos de docentes con distintos grados de formalización ocupados en la formulación del saber sobre su trabajo (Cardelli *et al*, 2002; Alliaud y Suárez, 2011), lo cierto es que la definición del trabajo docente en el sistema educativo no contiene el trabajo de producción de saber sobre la transmisión ni contempla las condiciones para hacerlo posible. El listado de funciones en que se despliega la posición

⁵ Los datos se apoyan en la información del Censo Nacional de Docentes realizado en 2004 en la Argentina, tal como fueron procesados para Terigi, 2007a. Si bien no es posible diferenciar netamente a los docentes de Práctica y Residencia como grupo, se tiene una aproximación interesante considerando a quienes marcan la opción "*Didáctica y Práctica de la Enseñanza*" en el ítem 10 de la cédula censal. Por consiguiente, los datos se basan en procesamientos específicos sobre estos docentes realizados por la DINIECE a solicitud del estudio citado.

⁶ Promovida por Gloria Edelstein, profesora titular de la instancia de Práctica y Residencia en la formación de profesores de la Universidad Nacional de Córdoba, que ha realizado los más importantes aportes de que se dispone al análisis del proceso formativo en las prácticas. En el capítulo 3, se realiza una breve referencia al dispositivo de formación en el análisis didáctico de la enseñanza (Edelstein, 2011) generado en aquella instancia.

docente no incluye la producción de saber pedagógico, ni su puesta en circulación pública, ni su revisión bajo procedimientos de análisis crítico; no se trata de que alguna vez haya habido condiciones para ello que luego se deterioraron, sino que estas tareas no forman parte de la definición tradicional del trabajo de los maestros y profesores en la escuela moderna tal como la conocemos. Por su parte, el empleo tal como está definido no contiene la producción de saber pedagógico como función; cuando los docentes enumeran tareas que consideran parte de su trabajo y que juzgan no reconocidas en el tiempo rentado, es frecuente que detallen distintas actividades (preparar las clases, corregir producciones de los alumnos, capacitarse, etc.) pero es improbable que se refieran a la sistematización del saber pedagógico producido a propósito de la resolución local de problemas y desafíos educativos.

Así como difícilmente se defina el trabajo docente por su participación en la producción del saber pedagógico, es previsible que la enseñanza sea la principal función definida para tal trabajo. Sin embargo, ello no nos abre un camino simple de exploración del sentido de la actividad: la enseñanza misma ha sido –como cabe esperar– objeto de numerosos esfuerzos de conceptualización antes y a lo largo del desarrollo de la escolarización de masas. En una conocida presentación del asunto, Fenstermacher y Soltis (1999) propusieron una fórmula que tiene la virtud de representar a muchas otras en los componentes básicos que considera, y que añade el esfuerzo por encontrar un modo de codificar los componentes de la enseñanza de modo tal que sea posible, tomándolos como base, analizar los rasgos significativos de la enseñanza según distintos enfoques. Esquematisamos la propuesta de estos autores (Fenstermacher y Soltis, 1999:26):

Esquema 1. La enseñanza según Fenstermacher y Soltis

$D\varphi Exy$

Referencias:

D: docente

φ : enseña

E: estudiante

x: contenido

y: propósito

La fórmula se lee del modo siguiente:

“El docente enseña al estudiante cierto contenido con el fin de alcanzar cierto propósito”.

(Basado en Fenstermacher y Soltis, 1999, página 26).

La fórmula tiene la virtud de otorgar gran consideración a los contenidos y a los propósitos, que modulan la relación didáctica y las identidades profesionales docentes de maneras específicas. Sin embargo, a pesar de estas virtudes, la consideramos una manera incompleta de definir la enseñanza en la escolarización de masas. Por ejemplo, la fórmula soslaya que el docente enseña en condiciones colectivas, aunque lo haga promoviendo muchas veces resultados y tareas individuales. El ejemplo ha sido deliberadamente seleccionado pues nos permite subrayar el carácter colectivo de la clase, un rasgo sustancial del modo en que se ha resuelto la escolarización de masas y, por tanto, una restricción que opera sobre lo que entendemos por enseñar. A partir del ejemplo, hemos de plantear la necesidad de una definición distinta de la enseñanza, que retenga la especificidad que genera su ubicación en el marco de regularidades y regulaciones propias de la escolaridad, y que denominaremos *institucional*.



Procurando una definición institucional de la enseñanza, encontramos un apoyo en el análisis que realiza Feldman (2002), quien sostiene que hay dos modos básicos de enfocar el problema de la enseñanza: como proceso interactivo, cara a cara, y como sistema institucional. Desde su perspectiva, la enseñanza constituye un asunto institucional y el trabajo del docente se comprende mejor si se visualiza como el de una persona que trabaja en un gran sistema institucional, y no tanto como el de un artesano que elabora individualmente el producto de su trabajo.⁷ Estas distintas formas de entender la enseñanza tienen consecuencias para la producción del saber didáctico, que analizaremos más adelante.⁸ En este momento, nos interesa señalar que, bajo los aportes que realiza esta distinción, proponemos entender la enseñanza como una función social de producción de aprendizajes bajo los arreglos institucionales de la escolaridad moderna.

Proponer una definición institucional de la enseñanza implica proponer que la institucionalidad funciona produciendo restricciones determinadas a la función. Así, la autonomía de los docentes –un valor defendido con distinta intensidad según los niveles del sistema educativo que se consideren– nunca es absoluta, pues la posición institucional produce restricciones a lo que los docentes pueden hacer o dejar de hacer y porque en tal posición institucional reside la autorización sin la cual la reivindicación de autonomía deviene abstracta. Los amplios márgenes de decisión de los docentes no deberían ser entendidos como autonomía individual, a la manera del profesional liberal que se hace a sí mismo en un mercado compe-

titivo; por el contrario, como Stenhouse lo señalara hace décadas, la autonomía profesional docente no descansa en los individuos sino en el colectivo profesional (Stenhouse, 1987).

Así como plantea restricciones, el carácter institucional de la enseñanza abre posibilidades. En tanto la práctica pedagógica posee una dimensión organizativa, Novoa propone redimensionar el papel de la escuela y reinventar prácticas asociativas docentes. A su juicio:

“La concreción de estas propuestas hace surgir un actor colectivo portador de una memoria y de una serie de representaciones comunes que generan lenguajes propios, espacios de cooperación y dinámicas de co-formación participadas” (Novoa, 1999:108).

El carácter institucional de la enseñanza hace de la docencia una ocupación masiva. En tanto fuerza laboral, los docentes en América Latina son millones: se estima que en la actualidad hay 6,4 millones de maestros y profesores en América Latina y el Caribe. En Brasil, por ejemplo, son más de tres millones; en la Argentina, más de 850.000. En cada país, aun en los más pequeños, representan un porcentaje muy elevado de su población activa y tienen una participación muy amplia en el empleo público (Vaillant, 2005). Este rasgo diferencia fuertemente a maestros y profesores de otros colectivos del sector público. También por razones institucionales, se desempeñan en distintos niveles del sistema educativo, según distintas especialidades, y por tanto con formaciones diferenciadas. El rasgo de masividad, combinado con el de diversidad, hacen poco promisorios los análisis que pretendan tipificar buenas prácticas, establecer parámetros simples de

⁷ Hay de todos modos un sentido que debe evitarse en esta visualización, aquel según el cual no se requiere que el trabajador conozca la totalidad de un proceso determinado. Véase el análisis de Mercado (2009) a propósito de las competencias laborales. Retomaremos el tema en el capítulo que sigue.

⁸ Véase el capítulo 4 de este escrito.

actuación o diseñar políticas uniformes hacia el sector que sean a la vez pertinentes y de gran alcance.

Por otra parte, una definición institucional de la enseñanza advierte acerca de la limitación de las formulaciones clásicas sobre el trabajo docente que parecen suponer que este se realiza exclusivamente en el ámbito de las escuelas. Con toda la importancia que la enseñanza tiene, la identificación de la tarea docente con la enseñanza y la definición de esta como una actividad individual opera una reducción sobre un conjunto diverso de dimensiones propias del trabajo docente que se ubican más allá de la escuela y que, según señalan con insistencia sus representantes sindicales, exceden ampliamente la definición de su empleo. Entre aquellas dimensiones se incluyen las relaciones institucionales y con la comunidad, la actividad sindical, el involucramiento personal y las representaciones profundas sobre la propia actividad, los procesos de formación, etc. (Feldman, 2004). Según lo caracteriza Pogré, el *microespacio de la práctica docente* se inscribe en espacios más amplios, representados por la institución escolar, el sistema educativo y la formación social que condicionan y normativizan sus operaciones (Pogré, 2011).

Estas dimensiones del trabajo docente colocan en un plano destacado la necesidad de contar con saberes que permitan a los docentes trabajar con otras organizaciones, con otros actores de la vida social. Sin embargo, los maestros y profesores están formados bajo una concepción de su trabajo que no prevé mayor porosidad de la escuela respecto de las otras instituciones u organizaciones con las que converge en el territorio y/o en la atención de los mismos sujetos. Al reflexionar sobre los saberes que los docentes tienen o que requieren, una definición restrictiva de los encuadres institucionales de su desempeño pue-

de quizá conducir a ocuparnos de que sepan más de las disciplinas que tienen que enseñar, inclusive a que estén mejor preparados para trabajar en la escuela, pero no nos llevará a atender a su formación específica para entrar en diálogo con otras instituciones que convergen con la propia escuela.

La advertencia es especialmente importante ante las situaciones de vulnerabilidad en que se encuentran muchos de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos. Las graves situaciones que sufren muchos niños y niñas, adolescentes y jóvenes en la región –según documenta una profusa investigación sociológica y educativa y según atestigua la experiencia profesional de muchos docentes en ejercicio– requieren abordajes intersectoriales para el cumplimiento del derecho a la educación. Concebir el trabajo docente en clave exclusivamente escolar impide identificar y consolidar saberes profesionales que permitan sustentar acciones educativas capaces de trasponer los límites institucionales del trabajo escolar.

Las distintas características del trabajo docente señaladas hasta aquí plantean la cuestión de la organización del trabajo docente en la región, en particular la estructura de los puestos de trabajo, que debe ser identificada como un factor principal que obtura la posibilidad de desarrollar la clase de tareas colaborativas que serían inherentes al carácter colectivo e institucional de la docencia y a los requerimientos de formulación sistemática del saber profesional.

En efecto, la escuela no es un agrupamiento de profesores, sino que el carácter colaborativo es propio de una función cuyos resultados no se obtienen a título individual sino como consecuencia de la actuación conjunta en un sistema institucional. Un efecto de la



desconsideración del carácter institucional del trabajo docente es la enorme distancia entre las condiciones del trabajo docente (que promueven desempeños individuales, a fortalecer según ciertas perspectivas por evaluaciones e incentivos también individuales) y lo que se espera que este produzca. Los docentes enseñan en condiciones colectivas, y por ello la colaboración es una clave del desempeño profesional. Debe señalarse la contradicción existente entre el carácter colectivo del trabajo docente, y unas condiciones institucionales de formación, trabajo y evaluación que promueven la actuación individual.

Finalmente, una caracterización de la función docente debe considerar su extensión en el tiempo, en la biografía de los sujetos que es también en el tiempo sociohistórico. La docencia es un trabajo al que los sujetos que lo desempeñan dedicarán muchos años de sus vidas. En verdad, las trayectorias laborales de los docentes revelan dos fenómenos característicos: muchos trabajan pocos años (mientras estudian otra carrera, hasta que dejan de trabajar), y muchos otros desarrollan una trayectoria laboral completa, moviéndose en el sistema educativo durante varias décadas. A lo largo de esas trayectorias, seguramente cambiarán de funciones: un maestro de plurigrado pasa a trabajar en una sección simple, otro de grado simple comienza a desempeñarse como maestro de área de dos o más secciones, un profesor de música es elegido para coordinar el departamento de Artes de su colegio, otra de biología se convierte en tutora de una división de secundaria, un vicedirector coordina el segundo ciclo de su escuela, una rectora asciende a la supervisión de su distrito, región o zona educativa. El sistema que forma a los docentes, por contraposición, mantuvo durante mucho tiempo un menor desarrollo de otras instancias de formación que no fueran las previas

al ingreso al puesto de trabajo, y es todavía insuficiente para abarcar instancias que den respuesta a todos aquellos cambios. A esto debe sumarse que, a lo largo de los años de las extensas trayectorias laborales, una función que hace de la transmisión cultural su contenido sustantivo se verá interpelada por las transformaciones sociohistóricas, que acontecen con una velocidad e intensidad muy distintas de la durabilidad que se le supuso a la formación inicial en el período de organización de los sistemas escolares. Lejos de “reconvertir” a los docentes, se trata de apoyar su desempeño y de promover diversas formas de ejercicio de la función docente a lo largo de la carrera.

II ACERCA DE LOS SABERES EN EL TRABAJO DOCENTE

En las primeras conversaciones sobre el contenido de este documento, quedó formulada la idea de que se ocupara de los saberes docentes; que asumiera la tarea de dar alguna clase de respuesta a la pregunta: *¿qué debe saber un docente y por qué?* La literatura pedagógica se formula con insistencia esta pregunta, y ofrece una serie de producciones que procuran sistematizar aquellos conocimientos, procedimientos, disposiciones, prácticas... (por cierto, las distintas denominaciones no son inocuas)

con los que maestros y profesores necesitan contar. La revisión de la literatura permite compartir dos certezas: que la pregunta ya ha tenido respuestas, y que por algún motivo estas no acaban de resolver el problema.

Por un lado, la pregunta ya ha tenido respuestas. Una manera de acceder a las respuestas es revisar trabajos que se ocupen de los conocimientos que debería proporcionar la formación docente. En ese tenor de revisiones, la siguiente tabla presenta una síntesis de unos pocos trabajos (incluido uno propio), confeccionada para dar visibilidad a las categorizaciones con las que es frecuente encontrarse.

Tabla 1. Categorizaciones propuestas para los saberes a promover en la formación docente

Autores (orden cronológico)	Categorizaciones propuestas
<p>Darling-Hammond (2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los aprendices y de cómo estos aprenden en contextos sociales, incluyendo conocimiento del desarrollo del lenguaje. • Comprensión de los contenidos y metas del currículum, incluyendo los temas y habilidades a enseñar por asignatura a la luz de las demandas disciplinares, las necesidades del estudiante y los propósitos sociales de la educación. • Comprensión de habilidades para la enseñanza, incluyendo el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento para enseñar a aprendices diversos, de acuerdo con lo que surge de la comprensión de la evaluación, y cómo construir y gestionar un aula productiva.
<p>Montero Mesa (2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento académico, que implica el conocimiento de la materia o materias (generalmente una o dos). • Conocimiento profesional (ligado a las ciencias de la educación y a las didácticas específicas). • Las prácticas de enseñanza. • Las tecnologías de la información y comunicación. • La atención a la diversidad (personal, social, cultural). • La gestión de los centros educativos.



<p>Ávalos (2009)</p>	<ul style="list-style-type: none">• Conocimiento de contenidos (aquello que corresponde enseñar).• Conocimiento pedagógico general, referido particularmente a los aspectos de gestión y organización en el aula que trascienden el contenido disciplinar.• Conocimiento curricular, focalizado especialmente en los programas y materiales que constituyen las “herramientas del oficio” de los profesores.• Conocimiento pedagógico de los contenidos disciplinarios, constituido por la amalgama especial de contenidos y pedagogía que corresponde en forma singular al campo de acción de los docentes, a su forma particular de comprensión profesional.• Conocimiento de los alumnos en cuanto aprendices y de sus características.• Conocimiento de los contextos educativos, desde el modo como trabajan los grupos o las aulas, la administración y las finanzas del sistema educacional, a las características de las comunidades y las culturas.• Conocimiento de los fines, propósitos y valores educacionales, como también de fundamentos filosóficos e históricos.
<p>Terigi (2009)</p>	<ul style="list-style-type: none">• Formación pedagógica general, que vehiculiza el saber pedagógico propio de los docentes como grupo profesional, independientemente del nivel o modalidad del sistema educativo en que trabajen.• Formación disciplinar (científico-tecnológica, artística, etc.) básica y de profundización en el área o disciplina de especialización en el caso de los profesores de secundaria.• Formación didáctica general y específica, en este caso ligada a la enseñanza de los contenidos propios del área o disciplina de especialización.• Prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales.• Contenidos de formación cultural y propedéutica, incluyendo entre los primeros aquellos que capacitan a los futuros profesores para una comprensión crítica de los cambios socioculturales y, entre los segundos, herramientas para la propia formación como lenguas extranjeras, manejo de tecnologías y modalidades de trabajo intelectual vinculadas con la producción, apropiación y difusión de conocimientos.

Las distintas producciones (estas que han sido sistematizadas y muchas otras), y sobre todo su relativa convergencia en un conjunto robusto pero delimitado de requerimientos, valen como evidencias de una suerte de perspectiva bastante extendida sobre el trabajo de los docentes y sobre sus requerimientos de formación. Un ejercicio posible –al que queda invitado el lector– es el de organizar las categorías anteriores en un nuevo conjunto en el que se eliminaran superposiciones y se aprovecharan complementariedades; un ejercicio así daría seguramente por resultado un conjunto razonable de referenciales para la formación de los docentes y tornaría ociosa la producción *desde cero* de un nuevo listado. Por eso, en este escrito no nos proponemos construir un nuevo agregado, sino interrogar los existentes (inclusive los nuestros) y aprovecharlos en su capacidad para responder a la pregunta: *¿qué debe saber un docente y por qué?* Una respuesta que, según lo que habrá de plantearse en este capítulo, tiene una validez que no puede plantearse sino como acotada en el tiempo.

El problema de las competencias

¿Cómo caracterizar el saber de los docentes? Una posibilidad, que tiende a extenderse en el mundo de la educación, es adoptar un enfoque por competencias. El término *competencia* y el enfoque que supone han sido utilizados extensamente en las últimas dos décadas en producciones de distinto tipo orientadas a la formación laboral.⁹ Su aparición es frecuente en documentos oficiales sobre política laboral o educativa de diferentes gobiernos y en propuestas y análisis de organismos multilaterales y no gubernamentales. Su utilización para pensar los saberes que requiere el ejercicio docente tiene un

⁹ Se lo utiliza también en relación con los aprendizajes a promover en los alumnos y como referencia para elaborar instrumentos de evaluación. En este trabajo no nos referimos a estos usos.

potencial interés, al menos en tanto supone pensar a la docencia como un trabajo e intervenir en el debate sobre la formación de los docentes desde un campo que tradicionalmente le ha sido ajeno, como es el de la formación profesional.

Hay algo de este interés que consideramos necesario atender, ya que las preguntas acerca de cómo ingresan los nuevos conocimientos en el repertorio de saberes de un trabajador, o qué retener de los saberes de la era predigital en un mundo digital que reconfigura el trabajo, o cómo se relaciona el conocimiento de cada individuo con el de los otros en una organización en la que descansa el sentido del trabajo conjunto, son preguntas enteramente pertinentes al campo de la formación docente que vienen siendo consideradas desde hace tiempo en el ámbito de la formación laboral.

Sin embargo, el discurso de las competencias nos parece inadecuado para el análisis que habremos de proponer. Por un lado, porque –como expondremos– es considerablemente difícil todavía definir un estatuto epistemológico preciso para los saberes profesionales de los docentes y, en consecuencia, la adopción de un enfoque que pretende haber resuelto esta cuestión cierra caminos en el análisis. Por otro lado porque, siguiendo las consideraciones propuestas en Puiggrós y Rodríguez (2009), el discurso de las competencias referido a la formación laboral opera expulsando los conocimientos de los trabajadores. En términos de Puiggrós:

[...] “en su avance el neoliberalismo adoptó cierta arrogancia, cierta suficiencia, con las cuales despreció los conocimientos que excedieran la grilla de las ‘competencias’. Fueron expulsados de los programas ‘política y pedagógicamente correctos’ los saberes tradicionales, los conocimientos tecno-



lógicos anteriores, las soluciones prácticas imbuidas de buen sentido, los conocimientos compartidos por los trabajadores, los saberes colectivos. También se consideró sobran la enseñanza de la cultura general” (Puiggrós, 2009:10/11).

Siguiendo a Mercado (2009), al ubicar las competencias como criterio central para la configuración de las identidades laborales, se produce una ruptura en la capacidad para articular nuevos y viejos saberes. Refiriéndonos de manera específica al trabajo docente, entre los “viejos saberes” son especialmente relevantes las soluciones prácticas imbuidas de buen sentido y los saberes colectivos. Asegurar el pasaje de los secretos del oficio, recopilar, coleccionar y tener a mano relatos de experiencias pedagógicas (Alliaud, 2010), son algunos de los caminos formativos que quedan obturados en un enfoque por competencias.

Adicionalmente, tal enfoque nos acerca a un modo de conceptualización de la formación para el trabajo según la cual no se requiere que el trabajador conozca la totalidad de un proceso determinado, pues se trata de que en la organización en la que trabaja se encuentren suficientes individuos poseedores de determinadas competencias para garantizar la “presencia organizacional del saber” (Mercado, 2009:195). La conceptualización que hemos propuesto sobre la enseñanza como asunto institucional no abona a descansar en la “presencia organizacional del saber”, sino a proponer un cuestionamiento sobre los procesos de formulación del saber didáctico poco atentos a las condiciones institucionales de funcionamiento de tal saber.¹⁰ Lo que estamos discutiendo con una definición institucional de la enseñanza es que esta sea tomada como problema doméstico, como problema que maestros y profesores deben resolver por sí mismos,

en desmedro de su consideración como un problema principal de la política educativa.

Finalmente, el uso de un enfoque de competencias para pensar la relación entre conocimiento y acción en el trabajo docente no es suficientemente versátil para albergar el problema de la productividad (o improductividad) de los saberes para generar otras intervenciones y nuevos conocimientos. El asunto es especialmente sensible en el trabajo docente, pues frente a las vacancias existentes en la producción institucionalizada de saberes para la enseñanza, la práctica de los docentes no puede descansar enteramente en unas competencias formalizadas y disponibles.

De todos modos, poner en cuestión el concepto de competencias cuando se habla de los saberes de los docentes no equivale a juzgar las prácticas que desarrollan “en su nombre” iniciativas políticas o institucionales concretas, e inclusive valiosos referentes del campo de la formación docente. Por ejemplo, Perrenoud ha publicado hace más de una década la conocida obra *Diez nuevas competencias para enseñar* (Perrenoud, 2004, original francés de 1999), donde propone un inventario de las competencias que contribuyen a redefinir la profesionalidad docente, para lo cual toma como guía un referencial de competencias adoptado en 1996 en Ginebra para la formación continua, en cuya elaboración había participado. Es claro que se apropia de un concepto habitualmente colonizado por otras lógicas para ayudar a comprender el movimiento de la profesión docente. Aunque expresa prevenciones sobre los referenciales de competencias, toma el camino de apoyarse en uno pues lo considera garantía de una mayor representatividad que la que tendría un referencial construido por una sola persona. Bajo este interés, insiste en diez grandes familias de competencias, que listamos en la tabla que sigue.

¹⁰ Ampliaremos este asunto en el capítulo 4.

Tabla 2. Diez nuevas competencias para enseñar (Perrenoud, 2004)

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Organizar y animar situaciones de aprendizaje.• Gestionar la progresión de los aprendizajes.• Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.• Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.• Trabajar en equipo. | <ul style="list-style-type: none">• Participar en la gestión de la escuela.• Informar e implicar a los padres.• Utilizar las nuevas tecnologías.• Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.• Organizar la propia formación continua. |
|---|---|

Debe advertirse que se trata de nuevas competencias, “las que surgen actualmente”, pues supone que las más evidentes (como “dar la clase”) no requieren la misma atención para ser consideradas (Perrenoud, 2004:10), no obstante lo cual las considera competencias necesarias para enseñar. En el caso de Perrenoud, su trabajo trae aliento a los esfuerzos por “verbalizar y colectivizar las representaciones de la profesión” (*ibidem*:9), esfuerzo que en este documento planteamos como necesario. Sin embargo, como él mismo señala:

[...] “cada elemento de un referencial de competencias puede, del mismo modo, remitir bien a prácticas más selectivas y conservadoras, o bien a prácticas democratizadoras e innovadoras. Para saber de qué pedagogía o de qué escuela hablamos, es necesario ir más allá de las abstracciones” (Perrenoud, 2004:9).

Perrenoud señala aquí un rasgo de las competencias que, a diferencia de la opción que él realiza, en nuestro caso nos alejan de este enfoque. Precisamente por el carácter pretendidamente neutro de las abstracciones llamadas “competencias”, preferimos ubicarnos fuera de este marco, y mantener abierto el interrogante sobre el estatuto epistemológico de los

saberes de los docentes. Según otros análisis que hemos tenido en cuenta, consideramos que el enfoque por competencias nos conduce a un movimiento más general que enfoca el conocimiento profesional en capacidades técnicas, promoviendo una versión del conocimiento práctico que restringe el acceso de los maestros y profesores a una comprensión más amplia de los sistemas y organizaciones escolares (Goodson, 2003) y de las complejas situaciones sociales en que se construye la enseñanza (Esteve, 2006).

Las investigaciones sobre los saberes docentes y el pensamiento de los profesores

En un texto que cuenta con gran difusión en el mundo educativo local, nos preguntábamos con Diker:¹¹

[...] “¿cuál es el tipo de conocimiento que permite a un docente formarse un cierto enfoque de la situación, que siempre será singular; actualizar las alternativas probadas de que se dispone en el arsenal del conocimiento peda-

¹¹ En este apartado se retoman y revisan algunas de las consideraciones sistematizadas en Diker y Terigi, 1997, capítulo 3, apartado 2, “La naturaleza de los saberes que subyacen e informan a la actividad docente”.



gógico-didáctico; generar las adecuaciones del caso, inclusive producir alternativas nuevas, para intervenir con razonable expectativa de pertinencia? ¿Qué tipo de saberes permiten todo esto? ¿Qué intervenciones formativas facilitan la construcción de estos saberes?” (Diker y Terigi, 1997:102).

Los estudios sobre el pensamiento de los profesores, que conforman una rica tradición desde el siglo pasado,¹² constituyen una importante referencia al pretender dilucidar la cuestión de los saberes de los docentes, de “los conocimientos que los enseñantes usan en su práctica cotidiana” (Bromme, 1988:19); una definición, por cierto, sumamente operacional, que evita establecer prematuramente su estatuto epistémico: no estamos estipulando aún si se trata de conocimiento tácito, de conocimiento proposicional, de teorías en acto, etcétera.

A la manera de las categorizaciones propuestas para los saberes a promover en la formación docente que presenta la tabla 1, ciertos análisis procuran caracterizar los contenidos del saber profesional. Así, el ya citado Bromme distingue entre conocimientos de la disciplina, conocimientos curriculares (relativos a los planes de estudio, libros de texto y otras codificaciones didácticas), conocimiento sobre la clase (que permite el establecimiento de un especial equilibrio a la medida de las específicas circunstancias de la clase), conocimiento sobre lo que los alumnos aprenden y cómo lo hacen, metaconocimientos referidos a la filosofía de las disciplinas y de la enseñanza, conocimientos sobre la didáctica de la asignatura, y finalmente conocimientos pedagógicos válidos con relativa independencia de la asignatura (Bromme, 1988).

Otros análisis, en cambio, procuran comprender el pensamiento de los profesores en términos de su estructura u organización, y de su grado de conciencia y explicitación. Así, Feldman distingue entre grandes teorías explicativas, teorías de nivel intermedio, y repertorios de estrategias y principios imperativos (Feldman, 1995:60); según propone, el saber docente es una estructura compleja que combina aspectos tácitos y explícitos, en uso y proposicionales, y que sustenta la acción en las aulas.

La cuestión de la estructura u organización de los saberes no es menor, ni una mera sofisticación investigativa: está en el centro de problemas como la relación entre viejos y nuevos saberes –sobre la que pretende incidir todo proceso de formación docente–, la toma de conciencia de las premisas estipulativas que subyacen a la propia acción –como postulan ciertos análisis del razonamiento práctico–, la explicitación de los criterios que se ponen en juego en las soluciones prácticas imbuidas de buen sentido, entre otros de enorme relevancia para nuestro asunto que se exploran fuera de un marco interpretativo general de los procesos cognoscitivos que les dé sentido.

Por cierto, el problema de la estructura u organización de los procesos cognoscitivos no se plantea de manera exclusiva en el ámbito del pensamiento del profesor; por el contrario, es un núcleo principal de debate en el campo de la psicología del aprendizaje. Pese a ello, llama la atención cierta división del campo de problemas entre la Psicología Educacional y la Didáctica, según la cual la primera se ocupa preferentemente de los procesos de aprendizaje de los alumnos, y la segunda hace lo propio con respecto a los profesores. En esa división del campo, los desarrollos de las investigaciones psicoeducativas brindan fundamentos a la didáctica, en la medida en que permiten comprender mejor los procesos de aprendizaje (Camilloni, 2007); pero, en

¹² Dos síntesis de esta tradición producidas en distintos momentos históricos pueden encontrarse en Pope, 1998, y Feldman, 2010, entre otros.

cambio, aunque ofrecen elementos para comprender los procesos cognoscitivos de distintos sujetos, incluyendo jóvenes y adultos, no parecen inspirar las investigaciones sobre los procesos cognoscitivos de esos mismos sujetos en su condición de docentes. Hay algunas señales de las zonas de convergencia posibles (como el enfoque constructivista que Pope destaca en una serie de trabajos que identifican una estructura nuclear morfogénica en el pensamiento de los profesores) pero estas zonas permanecen todavía sin suficiente exploración.

Es sabido que una parte importante de la literatura enfatiza el carácter tácito de los procesos de pensamiento de los profesores y de su conocimiento práctico. Gimeno Sacristán, de gran influencia en el campo de la formación docente en nuestra región, sostiene que la tarea docente está regulada internamente por el “esquema práctico”; ha acuñado esta expresión para referirse al modo característico que adopta a su juicio el conocimiento que los profesores utilizan para regular su propia acción. En sus planteos, los “esquemas prácticos” o “esquemas de acción”, son sistemas para la toma de decisiones en el contexto de inmediatez que plantea la situación de enseñanza, que no tienen carácter de racionalidad explícita:

[...] “no se puede explicar, precisamente, por la existencia de unos fundamentos inmediatos racionales estables que el profesor tiene y utiliza para cada una de las acciones que acomete en el aula o en el centro, como si cada una de sus decisiones fuese un acto elaborado racionalmente, apoyado en criterios estables, sino que se debe a la existencia de *esquemas prácticos* subyacentes en esa acción, con fuerza determinante continuada, que regulan su práctica y la simplifican. Unos esquemas relativamente estables, reclamados por un prin-

cipio de economía de orden psicológico en el profesional, y por los condicionamientos institucionales y sociales que demandan pautas adaptativas de respuesta. Esos esquemas de comportamiento profesional estructuran toda la práctica docente” (Gimeno Sacristán, 1991:246. *Cursivas en el original*).

También para Bromme los profesores construyen esquemas de la situación de carácter tácito, así como posibilidades de acción en estrecha relación con sus conocimientos profesionales (Bromme, 1988). Aunque no todo, aspectos sustantivos del saber de los docentes operan como suposiciones tácitas, a punto tal que considera discutible que se trate efectivamente de conocimientos.

En el planteo de los dos autores, estos saberes (esquemas prácticos o suposiciones tácitas) no son casuísticos. En efecto, según Gimeno Sacristán, las decisiones del profesor no se toman en cada caso, sino que en la actividad práctica operan presupuestos que orientan la acción. Bromme coincide en que la utilidad del esquema práctico reside en su economía para la acción, precisamente por su carácter rutinario:

“Todas estas decisiones presuponen conocimientos profesionales. No es necesario tomarlas de nuevo cada vez, sino que pueden ser tomadas de modo rutinario o también venir determinadas por la forma en que se plantea la clase” (Bromme, 1988:20).

Para Perrenoud, estos “esquemas prácticos” forman parte de lo que denomina “*habitus* profesional”,¹³ que

¹³ Su definición de *habitus* articula la noción piagetiana de esquema y las concepciones de Bourdieu, de resultas de lo cual queda definido como una generalización de la noción de esquema. “Nuestro *habitus* está hecho del conjunto de nuestros esquemas de percepción, de evaluación, de pensamiento y de acción” (Perrenoud, 1995:2. Original en francés).



controlaría constantemente la acción pedagógica a través de los siguientes mecanismos (Perrenoud, 1995:4):

- los “gestos del oficio”: rutinas que, sin escapar completamente a la conciencia del sujeto, no exigen más que la movilización explícita de saberes y reglas;
- la parte menos consciente del *habitus*, que interviene en la microrregulación de toda acción intencional y racional, de toda conducción de proyecto;
- en la gestión de la urgencia, la improvisación es reflejada por los esquemas de percepción, de decisión y de acción que movilizan débilmente el pensamiento racional y los saberes explícitos del actor.

Estos desarrollos no implican que una parte (¿pero cuánto, y cuál?) del conocimiento docente no sea conocimiento proposicional; sí significan que el conocimiento de los docentes no reconoce como fuente única la teoría pedagógica, ni se expresa necesariamente con los términos y en los marcos de racionalidad característicos de esta; significa también que no todo el conocimiento que se pone en juego en el accionar docente resulta comunicable en proposiciones discretas.

Según las diversas caracterizaciones que es posible consultar en la literatura especializada, estos conocimientos prácticos reúnen algunos rasgos peculiares:

- no son fácilmente verbalizables,
- pueden estar en la base de la actuación sin que el docente se haya percatado de poseerlos,
- abarcan las características notables de un hecho o situación y dejan afuera las demás,

- se caracterizan por la relativa certeza de sus afirmaciones,
- son económicos y poco complejos,
- funcionan como marco de asimilación o inclusión de los (nuevos) discursos pedagógicos y curriculares.

Por cierto, la conceptualización del conocimiento del profesor como tácito ha sido objetada en cuanto a su valor representativo de todo el conocimiento docente.

“El énfasis, a mi juicio exagerado, en los aspectos tácitos del conocimiento práctico restó importancia a un enfoque de la acción de los maestros que pusiera de relieve los aspectos propositivos de su conocimiento, combinados con una concepción compleja, no técnica, y práctica de la racionalidad que sustenta la acción en las aulas” (Feldman, 1995:58).

Es evidente la notable riqueza de estos análisis para cualquier esfuerzo por comprender la naturaleza del conocimiento profesional que subyace a la tarea docente. Estos desarrollos abonan la consolidación de perspectivas que no suponen un cuerpo de saberes suficiente para prefigurar, deducir o explicar la práctica docente.

Y sin embargo...

Y sin embargo, mucho queda sin responder. Frente al tono aseverativo de algunos trabajos, que enuncian sin mayor duda sistemas de categorización de los saberes docentes, seguimos considerando que hay algo del orden de un enigma. Como señala Bromme (1998), hay determinados conocimientos que se tienen más bien

en la punta de los dedos que en la cabeza, y esto no nos parece una deficiencia, sino una característica de los conocimientos profesionales que todavía no podemos comprender suficientemente. Hace tiempo, el ya citado Perrenoud ofrecía en uno de sus trabajos una serie de ejemplos de la clase de saberes prácticos que los docen-

tes ponen en juego –o necesitan poner en juego– en la situación. Lo que nos interesa destacar ahora no es tanto el análisis que propone, como los ejemplos que proporcionaba por entonces, acerca de las cuestiones que un docente se pregunta / necesita saber, porque conservan toda su vigencia:

Tabla 3. Ejemplos de saberes docentes en situación (basados en Perrenoud, 1994)

Ejemplo 1	Frente a un alumno que habla en clase de manera insistente, el maestro toma una opción: ¿lo llama al orden o finge que no tiene nada que señalar? Para tomar esta decisión en la situación, no moviliza sus saberes, sino un esquema que se ajusta a la situación. Puede ser que haya incorporado en el momento de su formación, una regla: “cuando un alumno habla, siempre se lo debe llamar al orden, para poder seguir dando su clase”. La experiencia muestra que una regla como esta es inadecuada una de cada dos veces. Es entonces que el enseñante decide, de acuerdo con los diversos parámetros de la situación.
Ejemplo 2	¿De qué manera, en una hora de curso, un enseñante maneja “el tiempo que queda”, en particular cuando sabe que es insuficiente para llegar al final de la actividad proyectada? Hay apenas algunos saberes establecidos en relación con este tema, pero cada docente desarrolla esquemas más o menos eficaces, que no son ni procedimientos explícitos, ni recetas, sino funcionamientos interiorizados que el interesado ignora por mucho tiempo, hasta que los pone en práctica.

Hay algo en la práctica que no se sabe, y sin embargo se afronta. La práctica docente está llena de situaciones de esta clase; los profesores de Práctica y Residencia a quienes nos referimos en el capítulo anterior podrían enriquecer enormemente la tabla con ejemplos de otras situaciones prácticas. ¿Cómo “informarlas” con conocimientos profesionales? ¿Y de qué clase son los conocimientos que lo permitirían? Este escrito queda muy lejos de poder resolver estas cuestiones,¹⁴ pero sí puede proponer tres certezas.

¹⁴ Como es sabido, he intervenido en distintas ocasiones en procesos de formulación de programas de formación que constituyen respuestas –las mejores que fueron posibles en cada caso– a estos problemas. A diferencia de esas intervenciones, este escrito no tiene una finalidad normativa y, en tal sentido, puede permitirse mantener abierto un interrogante, sin perjuicio de explorarlo como se hace en lo que sigue.

La primera: no es suficiente con un enfoque racionalista de los saberes docentes. Necesitamos superar los enfoques racionalistas, porque son reductivos de la complejidad de la práctica, no con el beneficio de facilitar el análisis sino con el costo de su incompreensión. Una comprensión compleja y situacional de la práctica docente va a trasmano de la perspectiva racionalista de unos saberes de fundamento que encuentran su realización, con mínimos ajustes, en el contexto de la práctica. Como señala Edelstein, “no existe una correspondencia en términos absolutos entre el sistema conceptual del que disponen los profesores y la actividad en el aula” (Edelstein, 2011: 62).



Sin embargo, necesitamos teorías, de distintos alcances, capaces de contribuir a iluminar zonas de la escena educativa y ámbitos de la actuación docente que necesitan “luz, cuanta más y más variada mejor” (Feldman, 2010:90). Se requiere robustecer las teorías, enfoques y perspectivas que permitan una comprensión compleja del problema educativo, y que construyan una perspectiva situacional de la enseñanza.

La segunda: tampoco es suficiente un enfoque reflexivo de la práctica. Edelstein nos advierte que la pretensión del protagonismo del profesor en los procesos de cambio e innovación ha producido una valoración superlativa de sus posibilidades de reflexionar sobre sus prácticas (Edelstein, 2001). Para Feldman (1999), las interpretaciones más literales del programa reflexivo creen que las prácticas se reacomodarán por la revisión reflexiva del marco de representaciones de los docentes. Por contraposición, propone un enfoque instrumental de la enseñanza: se requiere trabajar sobre propuestas que resulten prácticas, exitosas y viables, no solo para instrumentar la práctica sino también como vía de ampliación de la base de conocimientos de los maestros y profesores.

Pese a ello, necesitamos reflexión, aunque quizás es necesario explicitar que no se trata de una reflexión solipsista sino ubicada en un marco institucional de colaboración. Según señala Harris, el conocimiento pedagógico tácito comienza como un proceso individual y es el plano intersubjetivo (en su texto, el grupo) el que modula el conocimiento personal a través de sus redes de roles, relaciones y herramientas, en un proceso que es esencialmente social, en el que el acto de compartir conocimiento es un acto de creación de conocimiento nuevo (Harris, 2008).

La tercera: tampoco es suficiente un enfoque cognoscitivo del problema de los saberes docentes, que nos conduzca a una suerte de intelectualización de la tarea que escamotee otras dimensiones relevantes. En un trabajo reciente en el que explora los afectos magisteriales, Abramowski afirma: “la presencia inerradicable de los afectos en las prácticas educativas, con todos los riesgos que esto implica” (Abramowski, 2010:167). En su estudio, analiza las transformaciones recientes de la afectividad en los discursos docentes, y nos presenta una serie de figuras mediante las cuales propone comprender la afectividad de los maestros.¹⁵ Trabajos de esta clase nos permiten abrir un nuevo y significativo plano de análisis en el problema de los saberes y ponen en cuestión las perspectivas racionalistas.¹⁶

Sin embargo, tampoco podemos renunciar a un enfoque cognoscitivo, pues para comprender la movilización de los recursos intelectuales de los profesores en los contextos prácticos de actuación, se debe dar importancia a los procesos de razonamiento y juicio pedagógico.

Tres certezas que, frente a un problema que permanece abierto, ofrecen unos puntos de apoyo que proponemos considerar.

¹⁵ Según señala Dussel en el prólogo de la misma obra, los ideales del docente como intelectual, o del docente reflexivo, tendieron a dejar de lado el peso de lo emocional en las acciones docentes (Dussel, 2010).

¹⁶ Para un tratamiento de la relación entre amor y pedagogía desde distintas perspectivas disciplinares, puede leerse Frigerio y Diker (comps.), 2006.

III LOS LÍMITES DEL SABER PEDAGÓGICO DISPONIBLE Y DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN

En la apertura de este trabajo, hemos caracterizado un contexto de valoración y a la vez de cuestionamiento al formato escolar. Ese contexto produce presiones particulares sobre los docentes como grupo profesional. En términos de Novoa:

“Por una parte, los profesores son observados con desconfianza, acusados de ser profesionales mediocres y de tener una formación deficiente; por otra, son bombardeados con una retórica cada vez más abundante que los considera elementos esenciales para la mejora de la calidad de la enseñanza y para el progreso social y cultural” (Novoa, 1999:103).

En esta lectura que hacía Novoa más de una década atrás sobre la situación de los docentes ante la opinión pública y los expertos, encontramos el reconocimiento de un problema que este documento también reconoce: existe una crisis en el saber profesional docente, y esa crisis requiere de análisis que permitan comprenderla.

Si se considera con seriedad la “acusación” que retoma Novoa, según la cual los docentes tendrían una formación deficiente (una crítica que, como se ve, no se restringe a nuestras fronteras), se abre el interrogante acerca de cómo ha sido posible llegar a tal situación. En la apertura de este capítulo, nos proponemos dar tratamiento a algunas de las explicaciones posibles, para poder centrarnos luego en las dos que consideraremos en profundidad.

Uno de los principales elementos que convergen para que esta situación se produzca es la enverga-

dura de los cambios sociohistóricos que experimentan nuestras sociedades; esos cambios han producido transformaciones en las formas de producción y transmisión de saberes, y frente a ellos la escuela y la docencia, estructuradas en otro tiempo, experimentan dificultades.

Lenta pero claramente, los cambios sociohistóricos han ido modificando las ideologías en la escolarización. Siguiendo a autores que se dedican a la investigación comparada sobre el desarrollo histórico del *curriculum* escolar (en especial, Kamens y Cha, 1999), por *ideología de la escolarización* habremos de entender aquí una construcción sociohistórica sobre el sentido que tiene la escolarización y, por consiguiente, sobre los conocimientos básicos necesarios para la vida en sociedad que las instituciones llamadas escuelas deben transmitir. Cuando se producen esos cambios, que afectan el canon cultural que la escuela debe transmitir, ocurren modificaciones en el ordenamiento de la experiencia educativa y, como es lógico, en el trabajo docente.

Las nuevas demandas al *curriculum* y al trabajo docente se refieren a sectores de la cultura contemporánea que no podía prever el *curriculum* básico, porque son producciones sociohistóricas posteriores a la codificación cultural que este consolidó: por ejemplo, en Dussel (2006) encontramos las propuestas de alfabetización tecnológica y alfabetización mediática; otros añaden una alfabetización que da en llamarse ecológica o del desarrollo sustentable. Se trata en todos los casos de saberes que no eran parte de la perspectiva cultural de fines del siglo XIX que fuera codificada en el *curriculum* básico: el mundo de las tecnologías tal como lo conocemos hoy en día, el mundo de la imagen según se ha extendido en la cultura del siglo XX, la preocupación por la sustenta-



bilidad de los cambios que estamos introduciendo en nuestro planeta. Ciertos desajustes entre el conocimiento profesional docente y estas nuevas demandas del *currículum* escolar son esperables.

Por otro lado, en el contexto de sistemas escolares en expansión como son los latinoamericanos, la demanda por la docencia ha crecido y los puestos llegan a ser cubiertos por personas que no han participado en procesos formativos específicos: profesionales en ejercicio de la cátedra, estudiantes de carreras de formación docente, idóneos en el caso de la formación profesional o la enseñanza de las tecnologías y las lenguas extranjeras. La producción insuficiente de los recursos humanos que requiere el sistema educativo provoca la falta de docentes titulados; los sistemas escolares responden a esta falta en el corto plazo por alguna combinación de una baja en los requerimientos de calificación para acceder a los puestos de trabajo (agentes sin formación o con una formación incompleta), de asignar a los docentes la enseñanza en áreas para las cuales no están completamente capacitados, o de incrementar el número de aulas que un mismo docente tiene que atender o el tamaño de las clases escolares (OECD, 2005). Cualquiera de estas decisiones tiene impactos en los desempeños de los docentes en servicio. En niveles o en disciplinas donde se producen las llamadas "lagunas cualitativas",¹⁷ la situación es aun más acuciante.

En los próximos años, los sistemas educativos de la región requerirán incrementos específicos de recursos humanos especializados en determinados sectores de la actividad. Entre los censos de 1994 y 2004, el número de docentes que trabajan en el sistema educativo argentino se incrementó en un

¹⁷ Así designa la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OECD, la falta de docentes titulados en determinadas especialidades.

25%. Los planes de expansión de los sistemas escolares con vistas a ampliar la cobertura y universalizar niveles educativos (tales los casos del preescolar, o de la escuela media) han demandado y seguirán demandando en el futuro mayor cantidad de recursos humanos. Estos deberán ser especializados, por lo cual el planeamiento deberá tomar estos asuntos en consideración; pero es probable que la incorporación de personal sin preparación suficiente se prolongue durante un tiempo.

Los análisis pueden multiplicarse y ofrecer distintos elementos para procurar comprender qué razones pueden existir para que se produzca la situación que recibe la crítica según la cual quienes trabajan en el sistema escolar tienen una formación deficiente. Por nuestra parte, destinaremos este capítulo a desarrollar dos que atañen directamente a las condiciones del sector educación: las vacancias en el saber pedagógico y los límites de los procesos más usuales de formación.

Acerca de los límites del saber pedagógico

Tenemos la convicción de que el saber pedagógico construido no es suficiente para dar respuestas fundadas a ciertos problemas del presente de nuestro sistema educativo y, por lo tanto, de las prácticas docentes. El saber pedagógico con el que contamos, sobre todo el que circula por los canales institucionales, al que llamamos *saber pedagógico por defecto*, tiene problemas a la hora de afrontar las condiciones actuales en que se produce el trabajo de enseñar y, sobre todo, a la hora de imaginar alternativas con algún poder instituyente.

La expresión *saber pedagógico por defecto* surge del ensayo de una analogía entre los programas de computación y el funcionamiento del saber pedagógico

(iniciada en Terigi, 2010a); una analogía nos ha resultado útil para formular algunos de los problemas que presenta el saber con que contamos en el mundo de la educación. La analogía permite diferentes análisis sobre las características y el modo de funcionamiento del saber pedagógico, de los que aquí retomaremos dos.

En el *software*, las “opciones por defecto” son aquellas con que la máquina trabajará si no escogemos de manera deliberada una opción diferente, lo que requeriría un esfuerzo especial (que tendemos a eludir) para ir en un sentido diferente al del funcionamiento por defecto. Frente al funcionamiento *por defecto*, o la instalación *típica*, tendemos a olvidar que se trata de opciones y que podrían tomarse otras.

La analogía entre el saber pedagógico y las opciones por defecto de los programas de computación nos lleva a advertir la existencia de un saber “*por defecto*”, que funciona de manera automática y se reproduce en las prácticas sin que advirtamos siquiera su carácter performativo.¹⁸ La presencialidad, la simultaneidad, la clasificación por edades, la descontextualización, son principios estructurantes del funcionamiento estándar del sistema escolar y llevan a la producción de saber pedagógico bajo aquellos principios.

A pesar de su fuerza, importa recordar que no son principios obligados, sino producidos y finalmente seleccionados entre otros posibles.

Un segundo análisis que permite la analogía entre el saber pedagógico del que disponemos y el *software* se refiere al resultado, en el nivel colectivo, del agregado de las opciones que no tomamos individualmente en la medida en que usamos los programas de computación de manera estándar: ese agregado convierte

al funcionamiento *por defecto* en un poderoso formateador de los modos sociales de utilizar los programas. Eso hace posible, por ejemplo, que cualquiera entre a un locutorio y consulte su correo, navegue por la *web* o juegue en red, sin necesidad de realizar ajustes especiales en la máquina que le toque en suerte. Dicho de otro modo: se seleccionan ciertos usos de los programas porque permiten un funcionamiento estándar y la reiteración del funcionamiento estándar contribuye a estandarizar todavía más aquellos usos, pues los usuarios se hacen tales en un cierto marco de funcionamiento de los programas.

Algo similar puede decirse sobre el saber pedagógico por defecto: en la medida en que se extiende y reitera, en que se transmite en los circuitos de formación y se reproduce en las prácticas, ocupa nuestra imaginación pedagógica y nos hace docentes *en un cierto marco de funcionamiento*; nos reconocemos menos capaces de movernos en marcos poco usuales, menos conocidos o directamente nuevos.

Dejamos constancia de que la categoría *saber pedagógico por defecto* constituye un heurístico que está lejos de haber sido definido de manera suficiente en extensión, por lo cual posiblemente el análisis y la investigación lleguen a revelar otros rasgos igualmente relevantes para el tema que nos ocupa. Hasta el momento, hemos ido desplegando ejemplificaciones de la clase de conocimientos que consideramos que componen el saber pedagógico por defecto, entre ellas:

- La idea de que en las aulas deben reunirse muchas personas para aprender lo mismo en situaciones que promueven actividades y resultados individuales.
- Las expectativas sobre el alumno típico de un grado, año escolar o nivel.

¹⁸ Como instauración de sentido y como legitimación de las condiciones contingentes, que pasan a ser consideradas “objetivas”.



- La idea de que secuencias unificadas de enseñanza generan aprendizajes relativamente similares en alumnos/as de un mismo grupo.
- La racionalidad según la cual cuando un sujeto se retrasa demasiado en la cronología prevista para el aprendizaje escolar, debe *repetir, recurrir* (esto es, volver al inicio de la cronología prevista).

Como puede comprenderse, algunas características sustantivas del conocimiento docente expresan este saber por defecto, debido a que resultan de la estructuración del conocimiento profesional para el sistema educativo decimonónico; entre ellas, la perspectiva monocrónica del aprendizaje, la concepción del trabajo de enseñar como una tarea individual, la función de transmisión propia del mundo predigital y la sectorialidad del conocimiento profesional docente. Haremos una breve referencia a cada una de ellas.

1. *La perspectiva monocrónica del aprendizaje:* en el sistema escolar, la enseñanza se organiza por defecto según la lógica de la monotonía. Según esta lógica, la enseñanza habrá de proponer secuencias unificadas de aprendizaje a cargo del mismo docente, sostenidas a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, de forma tal que al final de un período (por ejemplo, de un ciclo lectivo) y desarrollada la enseñanza tal como haya sido prevista, los sujetos habrán logrado aprender las mismas cosas. Como hemos argumentado ampliamente, la perspectiva monocrónica del aprendizaje se encuentra en crisis (Terigi, 2010b). Pero para los docentes, que han sido preparados para desarrollar aprendizajes según tal perspectiva, tomar opciones que reconozcan posibles cro-

nologías individuales de aprendizaje y las promuevan requiere traspasar los límites del saber “por defecto”, lo que entraña una enorme dificultad.

2. *La concepción del trabajo de enseñar como una tarea individual:* aunque la enseñanza es una función institucional, el saber pedagógico ha hecho de ella un asunto individual, “doméstico” al decir de Ezpeleta (1997). Según señala Perrenoud, la demanda de ubicar el trabajo de los docentes en un nivel institucional es una de las nuevas competencias para enseñar (Perrenoud, 2004). Debe reconocerse que las posibilidades de trabajar con otros están condicionadas por marcos laborales construidos bajo una perspectiva individual del trabajo, y que el trabajo colaborativo requiere también la construcción progresiva de los conocimientos susceptibles de hacer funcionar en la práctica nuevos modelos de participación en la vida institucional.
3. *La función de transmisión propia del mundo predigital:* la escuela es una institución predigital y, debido a ello, sus modos de relación con los contenidos de la cultura y el saber pedagógico sobre la transmisión han sido construidos sobre bases que se ven conmovidas por la convergencia de los cambios socioculturales que supone el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. En el VII Foro Latinoamericano organizado por Fundación Santillana, Dussel ofrecía señalamientos realizados por algunos expertos en torno a los interrogantes que abren las nuevas tecnologías en las aulas, a la forma en que se construye y difunde el conocimiento actualmente y a los

diferentes modos en que esta situación interpela el canon escolar (Dussel, 2011). Dussel señala que la escuela moderna tiene un modo de operación con el saber que está sobre todo basado en la moderación, la crítica, la distancia; que los nuevos medios digitales proponen la inmediatez, la aceleración, la interacción rápida; los cambios han sido muy rápidos y muy abruptos, y no puede contarse con que los maestros y profesores en ejercicio hayan participado de una formación inicial que los ayude a lidiar con ellos. Por cierto, la cuestión está muy presente en las preocupaciones de los docentes, en especial por las dificultades que a su juicio se generan por la distancia que existe entre los conocimientos de los adolescentes y los de sus docentes en el uso de estas tecnologías (Terigi *et al*, 2011).

4. *La sectorialidad del conocimiento profesional docente*: el saber profesional del que pueden disponer los maestros y profesores ha sido construido históricamente considerando la acción educativa en clave escolar; nos hemos referido a este rasgo en el capítulo 1 de este trabajo. Debido a ello, tiene dificultades para sustentar suficientemente acciones educativas que traspongan los límites institucionales del dispositivo escolar. Debido a ello, el saber pedagógico disponible debe ser ampliado y reformulado para generar respuestas específicas a actuaciones docentes que se realicen en el terreno de la interinstitucionalidad.

Estas características (entre otras que podrían ser propuestas) ilustran de manera suficiente nuestro argumento: el saber pedagógico construido no es suficiente para dar respuestas fundadas a los problemas del presente de

nuestro sistema educativo y, por lo tanto, de las prácticas docentes. He aquí un motivo estrictamente pedagógico para los aspectos críticos del trabajo docente. La solución, como puede imaginarse, depende en parte de los procesos de producción de saber pedagógico.¹⁹

La formación, sus posibilidades, su hipertrofia, sus límites

Frente a lo que de modo recurrente ha sido leído como insuficiencia y crisis en el saber profesional docente, las políticas educativas y las iniciativas personales de los mismos docentes han producido una suerte de hipertrofia de la formación. La expresión “hipertrofia” aplicada a la formación procura describir su crecimiento pero también su desmesura, en el sentido de la excesiva apuesta a la formación como suerte de vía regia para mejorar el estado de cosas en el mundo educativo.

Por un lado, las reformas en la formación docente han sido un renglón infaltable en las propuestas para mejorar la educación. Un repaso por la historia reciente de las políticas en nuestra región ofrece testimonios suficientes de lo que estamos afirmando. Los análisis sobre la crisis educativa –en la Argentina y fuera de ella– contienen con frecuencia una evaluación crítica de lo que maestros y profesores saben acerca de sus disciplinas y acerca de los modos de llevar adelante la enseñanza en las complejas condiciones del presente. Por estas y otras razones, los cambios en la formación docente se plantean habitualmente como estrategia central para mejorar la educación.

Los cambios más importantes se han situado al nivel de los planes de estudio de la formación de grado. En nuestro país, y en lo que se refiere a la formación de

¹⁹ Nos referiremos a ellos en el capítulo que sigue.



maestros y maestras para los niveles inicial y primario, hace más de veinte años que se discuten mejoras en la formación inicial y se promueven cambios en sus aspectos más sustantivos. Asuntos que hace dos décadas requerían mucho debate, hoy son parte del saber compartido por quienes forman docentes para esos niveles: así, por ejemplo, hace veinte años era necesario defender la incorporación de prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales desde el inicio de la formación, mientras que hoy en día se encuentran instaladas en los planes de estudio.²⁰

En cambio, en lo que se refiere a la formación de profesores para la escuela secundaria, si bien se han producido modificaciones, queda un largo camino por recorrer para arribar a criterios compartidos por actores que se inscriben en instituciones tan diversas como las numerosas Universidades e Institutos Superiores de Formación Docente del país, quienes se referencian en decenas de especialidades, y que se mueven por tanto en marcos epistémicos y tradiciones pedagógicas que no entran en diálogo con facilidad. Un buen ejemplo lo ofrece el debate –que lleva por lo menos treinta años, y que permanece irresuelto– sobre las relaciones entre los conocimientos didácticos y el saber disciplinar en la formación de profesores (Terigi *et al*, 2011).

En un trabajo reciente, Ávalos señala que la formación inicial de docentes en América Latina ocurre en instituciones diversas y con tradiciones diferentes: universidades, institutos terciarios, escuelas normales no terciarias, y se genera una gran variabilidad en cuanto a la formación inicial de los docentes que están en las aulas de los sistemas escolares en todos sus niveles (Ávalos, 2009). Esa diversidad debe ser reconocida, pues constituye una de las bases de sustentación de

cualquier política de producción de saber pedagógico y de medios para la enseñanza que podamos imaginar. Ahora bien, con todas las salvedades que requiere la enorme variabilidad institucional de la situación, puede decirse que se han consolidado currículos que superan la lógica aplicativo-deductiva, que las aproximaciones a la práctica son más tempranas y sostenidas, que se ha producido una cierta actualización de los enfoques didácticos, con un mayor peso de las didácticas específicas, y que es cada vez más extendida la incorporación de las tecnologías de la *web 2.0* a la formación inicial.

Junto con ello, se han producido incrementos importantes en la formación post inicial. El viejo panorama de los cursos con aranceles de costo variable, de los cursos financiados por el Estado ligados a las fases de implementación de políticas, y de las acciones brevísimas de capacitación docente que tradicionalmente han impulsado las compañías editoriales en apoyo de la comercialización de materiales didácticos, se ve hoy profundamente modificado. Con diversos niveles de institucionalización, se han constituido propuestas variadas en lo temático, con modalidades organizativas novedosas, más extendidas desde el punto de vista geográfico y aprovechando las tecnologías. Lo dicho no significa que se haya alcanzado a constituir una oferta consolidada, accesible y pertinente para el perfeccionamiento de todos los docentes²¹ una vez que estos inician su trayectoria laboral; pero los cambios son visibles y van en aumento. Junto con ello, se registran desde hace tiempo preocupaciones por la confusión entre los requerimientos de formación continua y el mero credencialismo como motor de la demanda de

²⁰ Aunque (debemos insistir en lo señalado en el capítulo 1) no se haya avanzado en la sistematización del saber que se produce en ellas.

²¹ En efecto, cuando se realiza una descripción como esta sobre los cambios que han acontecido en la formación docente continua en eventos que se realizan fuera de las grandes áreas metropolitanas de los países, suelen producirse intervenciones de colegas que cuestionan la ampliación de la capacitación, sobre la base de su propia experiencia, signada por el aislamiento y las dificultades para acceder a situaciones de formación.

formación permanente, confusión alentada por las formas de estructuración de las carreras docentes de acuerdo con las normativas que rigen la profesión en muchos países (Morduchowicz, 2002; Perazza, 2009).

Como puede verse y es sabido, se han producido importantes transformaciones como consecuencia del reconocimiento de la necesidad de más y mejor formación docente. Sin embargo, es necesario considerar con prudencia estos cambios, analizar sus bases de sustentación. En lo que sigue formularemos tres consideraciones sobre lo que nos sugiere esta clase de análisis.

En primer término –lo diremos brevemente, pero esperamos que se advierta el peso del señalamiento–, esta hipertrofia de la formación es expresión de que, junto con los efectos que ellas pueden alcanzar, se espera de las reformas en la formación docente otros que no pueden comprometer. Coincidimos con Alliaud cuando señala:

“Si bien las políticas sobre la profesionalización de la docencia resultan prioritarias, no pueden considerarse como las responsables exclusivas de los procesos de mejora y transformación educativa. En este sentido, una política educativa que no atienda en forma simultánea ‘distintos frentes’ corre el riesgo de evadir la complejidad estructural de la escolarización y contribuir, así, a perpetuar la situación que intenta modificar” (Alliaud, 2010: 22/3).

Así, las direccionalidades que toman las iniciativas bajo aquellos supuestos pueden operar ofreciendo inadvertidamente coartadas a la ausencia de otras

políticas educativas –e incluso sociales en un sentido más amplio– que atiendan a los problemas acuciantes de la educación en América Latina.

En segundo término, es necesario analizar las pedagogías de la formación docente que subyacen a las distintas iniciativas, pues no podemos dar por supuesto que, por el solo hecho de ser recientes, las reformas traen consigo mejores resoluciones a la cuestión de la relación problemática que se establece entre los nuevos conocimientos y las teorías y repertorios de que disponen los docentes, y entre la formación y la práctica docente. Más formación docente no necesariamente implica docentes mejor formados si no se modifica la lógica de estas relaciones.

Al respecto, hemos de insistir sobre la importancia del debate acerca de la naturaleza de los saberes de maestros y profesores y sus procesos de aprendizaje. Los estudios sobre el *aprendizaje docente* ponen el acento en un enfoque de la formación que se refiere al proceso personal de construcción de identidad que debe realizar cada docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que debe enfrentar (Pogré, 2011).

Por contraposición, tradiciones formativas muy arraigadas en el sistema formador parecen suponer la traducción directa de las piezas de conocimiento declarativo o procedimental impartidas, en cursos de acción práctica. Estas concepciones subyacentes reposan en miradas del accionar docente considerablemente simplificadas, alejadas por tanto de las complejidades en que nos ha sumido el análisis –propuesto en el capítulo 1 de este documento– acerca de la naturaleza de la actividad docente.



- Así, la tradición normalista ha producido una robusta respuesta sobre las relaciones entre conocimiento y acción, más cercana a la instalación de prácticas homogéneas y homogeneizadoras. El maestro normalista disponía de rutinas y procedimientos para *dar formato* a la situación pedagógica, no para *responder* a ella; para neutralizar lo que saliera de la norma, porque era parte del ideario de la escuela difundir una cierta cultura por la vía de la incorporación de todos a una institución única e igualitaria.
- La tradición tecnocrática, por su parte, ofreció en su momento la alternativa racionalizadora: la secuencia técnica de la programación se ofrecía como un proceso de aplicación del conocimiento proposicional a la acción. La diversidad, la peculiaridad, era un dato más, que debía ser considerado en el momento de la programación, y reconsiderado en la instancia de evaluación para mejorar el proceso de diseño.

Sin embargo, ante la complejidad de los contextos en los que los docentes desenvuelven su acción, y dada la insuficiencia del saber pedagógico disponible, la actuación docente no puede explicarse ni formatearse como una secuencia de decisiones razonadas. En estas condiciones, la respuesta a la pregunta por la formación ya no puede apelar al saber normalizado, ni a la racionalidad técnica: en ambos se supone un cuerpo de saberes suficiente, en un caso para prefigurar, en otro para deducir, la acción. Diversos autores han encontrado estos modelos poco comprensivos de los procesos de actuación docente y, por consiguiente, poco adecuados para su formación.

La incorporación, más reciente, de los enfoques reflexivos en la formación de los profesores, tampoco termina de resolver el problema si, como señala Feldman, persiste en ellos el supuesto de continuidad entre pensamiento y acción, aunque se trate de conocimiento “reflexivo” en lugar de conocimiento “técnico” (Feldman, 1999). Nos gustaría señalar el riesgo de que, frente a la crisis de la forma escolar y debido a los límites del saber pedagógico, los procesos de formación ofrezcan a los docentes elementos para trabajar más sobre sus convicciones que sobre la organización de la enseñanza de acuerdo con esas convicciones; y más sobre sus teorías que sobre sus repertorios de prácticas y sus actuaciones concretas. Dussel señala esta situación para el caso de la formación en las tecnologías de la información y la comunicación (Dussel, 2012, en prensa): en la actualidad los docentes apoyan mayoritariamente la introducción de los nuevos medios digitales en las aulas, habiendo partido de una posición inicial en la que se sentían amenazados y desprotegidos frente a ellos, pero no sabemos de qué manera la formación en los medios digitales va a interactuar con el cuerpo de saberes que tienen los docentes en la actualidad. Por su parte, Feldman advierte sobre un funcionamiento posible de las teorías que opera tornando aceptables ciertos modos de actuar que descansan en otras premisas, aunque tales modos no resulten consistentes con las premisas de las teorías que se emplean para justificarlas (Feldman, 1999).

En tercer término, apenas se empieza a reconocer, en las propuestas de formación, que los docentes tienen distintas necesidades de formación a medida que avanzan en su carrera profesional. Por un lado, porque el aprendizaje docente es una tarea que cada profesor comienza durante el período de su formación inicial, sigue con cierto nivel de inseguridad en

los primeros dos o tres años de docencia y continúa haciendo durante el resto de su vida profesional, aun cuando el aprendizaje del experto cambie en términos de focos de atención o necesidades (Ávalos, en Pogré, 2011). Preguntarnos qué necesitan saber los docentes a lo largo de su carrera no supone considerar que no saben o que no están preparados para enseñar, sino reconocer que la formación inicial no agota la transmisión de los saberes necesarios para enseñar, que son aceptables los desempeños parciales y que un docente se va haciendo experto de manera paulatina (Terigi, 2012, en prensa).

La pregunta también se apoya en que, según sabemos, las transformaciones sociohistóricas (por ejemplo, en los modos de producción de los conocimientos y en las funciones sociales de la escuela) generan nuevas demandas sobre el desempeño de maestros y profesores en trayectorias laborales que, como señalamos, son extensas en el tiempo. Si tenemos en cuenta que los docentes que se forman estarán trabajando dentro de 20, 30 o 40 años, no podemos contar con que conocemos suficientemente aquello para lo que se preparan. Como se advierte, este enfoque de la formación a lo largo de la carrera se contrapone al concepto de "preparación específica para algo" (Pogré, 2011: 47). La identificación de los distintos requerimientos de formación que experimentan los docentes a lo largo de sus extensas carreras profesionales es una idea potente para seguir conceptualizando los procesos de formación en ejercicio (Terigi, 2009).

Todo lo anterior abona al interés que tiene el estudio de nuevas modalidades de formación que estén procurando resolver uno o varios de los problemas identificados. En Davini (1996), Fernández Pérez (1995) y Pérez Gómez *et al* (1999) se encuentran valiosas

sistematizaciones de una pluralidad de estrategias, analizadas en sus condiciones de funcionamiento y en las modalidades de relación entre formación y práctica docente que proponen; en Vezub (2005) se encuentra una sistematización de menor cobertura territorial pero centrada en el desarrollo profesional de docentes en ejercicio. Debido al interés de las obras citadas y a su profusa documentación, evitaremos aquí una sistematización que solo podría constituir una reducción. En cambio, haremos referencia a dos estrategias que consideramos promisorias y que no se registran en estas obras, porque han acumulado cierta tradición en los últimos años (si bien en contextos nacionales muy distintos), y proponen modos específicos de trabajar sobre la relación entre viejos y nuevos saberes.

En Edelstein (2011) encontramos una presentación sistemática de un "dispositivo de formación en el análisis didáctico de la enseñanza" (Edelstein, 2011:133), desarrollado en el marco de la formación docente inicial. La propuesta de formación se asienta en tres soportes didácticos básicos: los núcleos conceptuales, que se organizan con el fin de presentar las principales postulaciones teóricas y metodológicas que fundamentan y justifican el análisis didáctico como opción para la reflexión crítica de las prácticas de enseñanza; los ejercicios de análisis de situaciones prácticas de enseñanza; y el texto de reconstrucción crítica de la experiencia, una producción escrita que constituye una memoria de la experiencia a lo largo del recorrido del dispositivo formativo y cuya reelaboración permanente es consustancial con la propuesta formativa (Edelstein, 2011, capítulo 4).

La "obtención de debates prácticos en educación" se recorta también como una propuesta formativa



de interés. Los debates prácticos (Fenstermacher y Richardson, 1998; Richardson, 1990) constituyen un examen *post hoc* y colaborativo de las acciones del docente, en el que el trabajo colaborativo se propone la identificación conjunta de las premisas (teorías, supuestos, opciones de valor, etc.) que resultarían consistentes con la actuación bajo análisis, identificación que va seguida de una evaluación de esas premisas en función de las opciones de diverso tipo que el docente espera constituyan sus fundamentos y su actuación. No se trata de mejorar el razonamiento práctico de los docentes para mejorar la fundamentación de la acción, sino de generar un análisis de su razonamiento práctico para mejorar su consistencia con las opciones principales que hayan tomado.

Como tratamos de mostrar, hay antecedentes y puntos de apoyo relativamente establecidos para generar dispositivos complejos y secuenciados de formación, que acompañen de maneras valiosas las trayectorias laborales de los docentes y les procuren en distintos momentos las situaciones formativas específicas que pueden requerir. No se trata de esperar de una formación hipertrofiada el cambio automático en las prácticas, tampoco de partir de la falacia de que los docentes necesitan formación porque no saben, sino de encontrar formas de pasar del exceso de formación (y de retórica política, agregaría Novoa, 1999) hacia programas robustos de formación de profesores, en el marco de una carrera docente más ligada al desarrollo profesional de los profesores, a su formación continua, que estimule la adquisición de nuevas capacidades y conocimientos, en el marco de mecanismos institucionales que promuevan la salida transitoria del puesto de trabajo frente a alumnos, para formarse y/o para participar de

experiencias de innovación o investigación, y retornar luego al trabajo en el aula en condiciones de mayor dominio del conocimiento profesional (Terigi, 2009).

IV LA PRODUCCIÓN DE SABER PEDAGÓGICO

En el capítulo anterior, planteamos que el saber pedagógico construido no es suficiente para dar respuestas fundadas a ciertos problemas del presente de nuestro sistema educativo y, por lo tanto, de las prácticas docentes. Una consecuencia de este planteo es que nos encontramos frente a la necesidad de generar saber pedagógico. Dedicamos este capítulo al análisis de los procesos por los cuales esta generación sería posible, y a las condiciones institucionales que explicarían la situación actual y las que podrían contribuir a su transformación.

¿Hay un problema de vacancias en el saber pedagógico?

Antes de iniciar el análisis que proponemos, es necesario considerar los argumentos de quienes evalúan que se cuenta con una importante base de saber pedagógico y, en particular, de saber didáctico, y que lo que debe explicarse es por qué motivos estos saberes no se encuentran a disposición –o no pueden ser puestos a disposición– de profesores y maestros.

Entre quienes evalúan que hay una importante producción de saber didáctico, que estaría en condiciones de ofrecer respuestas diversas y valiosas a nuestros problemas de enseñanza, se considera que el problema reside en que la mayor parte de ese saber es producido sin posibilidades de escalar: ha sido formulado como si la enseñanza fuera un asunto artesanal, cara a cara, cuando la enseñanza constituye –como hemos sostenido– una actividad institucional cuya escala requiere de saberes que puedan transmitirse con cierta independencia de su contexto de producción.

Lo que advierten estos análisis es el desajuste de las soluciones alentadas por la producción didáctica con respecto a la escala del sistema escolar y a los modos de funcionamiento del saber didáctico en esa escala (Feldman, 2002). El desconocimiento de la dimensión institucional de la enseñanza estaría en la base de la enorme distancia entre los desarrollos didácticos con los que contamos y las situaciones en las que se requiere que funcionen. Esta distancia –agregamos nosotros– repercute en el malestar de los docentes y pone a estos en posición de denuncia frente a los problemas de pertinencia de las acciones de formación a las que tienen oportunidad de acceder en su trayectoria profesional.

Tomando en consideración este diagnóstico, una cuestión a dirimir es si se trata de un problema de formulación del saber o bien es un problema de difusión. Tendríamos un problema de formulación del saber si este estuviera construido sin posibilidades de escalar; si la sofisticación de las propuestas –en términos de las condiciones de funcionamiento que requieren– o su hermetismo –en términos de una deficiente accesibilidad didáctica²²– hicieran improbable su funcionamiento en la escala del sistema escolar. Es razonable sostener que una parte del conocimiento construido padece esta clase de problemas. Ello no lo invalida como conocimiento pertinente acerca de la enseñanza; pero en principio puede sostenerse que no daría respuesta a los problemas de la enseñanza como función institucional.

Un matiz interesante al problema de la formulación lo introducen las consideraciones de Gutiérrez sobre lo que sucede con los saberes producidos por los docentes en las escuelas (Gutiérrez, 2011). Este autor analiza condiciones de dualización del trabajo docente en

²² En Terigi, 2004, conceptualizamos la accesibilidad didáctica de las políticas educativas como el grado hasta el cual las implicaciones didácticas de una cierta medida de política educativa se hacen accesibles para los docentes, en función de su conocimiento didáctico.



cuyo marco las escuelas producen “ficciones pedagógicas” sobre las experiencias concretas que desarrollan los docentes. Según las conceptualiza:

“Ellas [las ficciones pedagógicas] comunican mediante enunciados abstractos el trabajo pedagógico realizado por los docentes, al tiempo que orientan muy débilmente la enseñanza, guardan importantes distancias con las prácticas educativas desarrolladas cotidianamente por los docentes, brindan escasos elementos para su análisis y revisión, validan modos de trabajo didáctico-pedagógico independientemente de su adecuación, y naturalizan las maneras de mirar y abordar la enseñanza” (Gutiérrez, 2011:43).

Si interpretamos adecuadamente su análisis, la demanda estatal por hacerse cargo de los problemas irresueltos de la enseñanza devendría en el plano de la actuación profesional docente en respuestas valiosas a tales problemas; pero se transformaría, en el nivel de su formulación para la exteriorización, en un discurso ficcional en el que se perdería el sentido de lo elaborado en el plano de la tarea docente.

Por otro lado, tendríamos un problema de difusión si se tratara de que no hemos encontrado las estrategias para que soluciones adecuadas a los problemas de la enseñanza y apropiables por los docentes –debido a su accesibilidad didáctica– sean efectivamente apropiadas por estos. En esta línea de análisis, entran en consideración razones como las modalidades de transmisión que siguen un enfoque tecnocrático, que suponen la traducción directa de conocimiento declarativo o procedimental en cursos de acción y, por consiguiente, no incorporan al proceso de transmisión condiciones que permitan la recontextualización del

conocimiento didáctico por los docentes; o el importante problema de las relaciones ente viejos y nuevos saberes en el pensamiento de los profesores, que nos ha ocupado en distintos puntos de este escrito.

Así, respecto de al menos una parte del conocimiento didáctico producido, Parra cuestiona su pertinencia para intervenir en la formación docente, pues considera que no se trata de proposiciones formuladas con atención a las condiciones para su aprendizaje por los docentes y para su utilización en variados contextos de desempeño (Parra, 2006). Es razonable sostener que otra parte del conocimiento construido padece esta clase de problemas.

Por nuestro lado, también consideramos que una parte del saber que se produce, en el desarrollo de ciertas políticas incluyentes y en el trabajo de escuelas y docentes que asumen el problema de los límites del saber con que cuentan, no circula como saber en el sistema escolar, bien porque no se les habilitan los canales oficiales (por ejemplo, los de la formación docente), bien porque no logran ser formulados como conocimiento generalizable y quedan restringidos a un género de difícil propagación, como es el relato de experiencias.

De todos modos, consideramos necesario mantener alguna discrepancia con estos análisis, bajo la convicción de que no tenemos tal cobertura en la producción de saberes como la que se requiere. Consideramos que se produce menos saber del que se necesita, menos saber que trasponga los límites del saber pedagógico por defecto, que se muestra limitado para dar respuesta a las condiciones cambiantes de los sistemas escolares. Los ya conocidos análisis sobre la enseñanza en los plurigrados rurales (Terigi, 2008) o los más recientes sobre la enseñanza en programas de reingreso

a la escuela secundaria (Toscano *et al*, 2012) abonan esta argumentación.

Este diagnóstico es compartido por otros actores en el campo pedagógico. Entre otros, leemos en un trabajo que nos resulta de especial interés, porque se trata de una publicación de un sindicato docente:

“A diferencia de décadas atrás, hoy el saber pedagógico disponible es insuficiente para responder todos los interrogantes que cotidianamente se formulan maestros, profesores, padres y autoridades. Disponemos en cambio de *‘saberes localizados’*, producidos en ámbitos de prácticas muy diferentes, como las universidades, los institutos de formación docente, los equipos técnicos ministeriales, los espacios de investigación y formación desarrollados desde los sindicatos docentes, los espacios de gestión escolar y las aulas” (La Rocca y Gutiérrez, 2011:14. *Cursivas en el texto fuente*).

Estas consideraciones tienen interés además porque sugieren que la insuficiencia en la disposición de saber pedagógico se relaciona con coordenadas institucionales de producción del saber, asunto que se plantea en el apartado que sigue.

Sobre la producción de saberes en educación²³

La idea de que disponemos de “saberes localizados” permite introducir la cuestión de los ámbitos institucionales de producción del saber en educación. Introducir esta cuestión implica sostener que al menos una parte de la explicación de por qué no contamos con el saber pedagógico que se requiere no tiene que ver con las características de ese saber (lo que antes denominamos

²³ Las consideraciones de este apartado se encuentran desarrolladas con mayor amplitud en Terigi, 2012, en prensa.

problemas de formulación) ni con las condiciones de su transmisión (lo que antes denominamos problemas de difusión), sino con ciertas coordenadas institucionales, como las relaciones de campo entre la investigación disciplinada y las propuestas de construcción reflexiva del saber pedagógico, y las posiciones profesionales de los docentes y los investigadores especializados.

Consideramos que la proporción de estudios orientados a mejorar la enseñanza es relativamente baja en relación con la vastedad de los problemas que esta afronta; esta afirmación, que realizamos sin dudarla en lo referente a nuestro país, posiblemente sea extensible a otros contextos nacionales. Puede objetarse que la investigación educativa en su conjunto realiza aportes a la mejora de la enseñanza; pero eso no resuelve la escasez de estudios que se propongan deliberadamente abordar la práctica de enseñar. Una de las condiciones que explican esta situación es el modo como está organizada institucionalmente la investigación: la investigación educativa se ha desarrollado históricamente en los ámbitos universitarios, pocos de los cuales se vinculan directamente con los problemas del enseñar y el aprender. El análisis que Novoa formulaba una década atrás era durísimo a este respecto:

“Es verdad que existe, en el espacio universitario, una retórica de ‘innovación’, de ‘cambio’, de ‘profesor reflexivo’, de ‘investigación acción’, etc. Pero la universidad es una institución conservadora y acaba siempre por reproducir dicotomías como teoría-práctica, conocimiento-acción, etc. La relación de la universidad con el entorno (curiosa metáfora) conduce a que los investigadores intenten conocer lo que los profesores saben, y sin embargo no lleva a estos últimos a intentar conocer mejor aquello que ya saben” (Novoa, 1999:105).



Sin suscribir completamente su análisis, consideramos que Novoa fija un punto a atender respecto de quién/ quiénes tienen la autoridad para constituir la práctica docente en objeto de sistematización. Quiénes tienen la legitimidad para realizar el trabajo de producción de conocimientos sobre la práctica de enseñanza de los “prácticos” es una cuestión que se debate con sordina en el campo educativo. Propuestas ya tradicionales como las de los docentes que hacen investigación en el aula (Cardelli *et al*, 2002) y otras más recientes como las de documentación de narrativas docentes (Suárez, 2007; Alliaud y Suárez, 2011), son ejemplos de iniciativas que promueven el análisis de la práctica de enseñanza y la sistematización de los saberes que la sostienen por parte de quienes la tienen a su cargo y la realizan. Desde nuestra perspectiva, es necesario diferenciar en el debate la pugna por la simetría de las posiciones en el campo, por un lado, las inscripciones institucionales que ellas comportan, por otro, y las relaciones con el saber que establecen los sujetos en sus peculiares condiciones institucionales.

También es necesario discutir las reglas epistémicas que convierten a los conocimientos producidos en la práctica en componentes de la teoría educativa pública. La construcción del saber pedagógico en la experiencia tiene dos propiedades correlativas a la singularidad de las situaciones: baja escala y ajuste al contexto. Son las propiedades que le dan identidad frente a los saberes pedagógicos que pueden producirse en cualquier otro ámbito. Ahora bien, sin que baja escala y ajuste al contexto impliquen sin más intransferibilidad del saber producido en la experiencia, la dificultad para la generalización y la transferencia debe ser reconocida. Para ello es necesario discutir cómo armonizar singularidad y transferibilidad en la escala del sistema de enseñanza, y no nos resulta evidente que estas discusiones se estén produciendo.

Por lo pronto, abordar el “saber de la experiencia” (Contreras Domingo, 2010) requiere ampliaciones importantes en la formación de quienes se encuentran en ejercicio de la docencia, pues sabemos que la formación docente inicial difícilmente haya generado condiciones que les hagan posible sistematizar sus estrategias en términos que queden abiertos a la crítica y a la confrontación con la experiencia, formular como saber transferible las estrategias que resultaron valiosas como respuestas a los problemas de la enseñanza, conceptualizar esos problemas en términos que superen la casuística que fue condición y contexto para producir aquellas estrategias.²⁴ Los movimientos de organización de los docentes para la producción conjunta de conocimientos tienen una interesante potencialidad para la movilización y articulación política; es menos evidente su potencialidad para la producción en la teoría educativa pública.

En cualquier caso, no parece que nos “sobre” investigación, no parece que estemos en condiciones de prescindir de los saberes que están siendo producidos o podrían producirse en los distintos ámbitos, decretando la supremacía de uno de ellos. Necesitamos la producción de conocimientos acerca de la enseñanza que se realiza desde la misma escuela, basada en la problematización de la vida cotidiana escolar y el diálogo entre colegas. Necesitamos también investigación sobre la enseñanza usual, producida por investigadores profesionales, con el objetivo de “ganar conocimiento y comprensión de los fenómenos de enseñanza” (Hersant y Perrin-Glorian, 2005: 114. Original en inglés, traducción propia). Necesitamos también la clase de investigación didáctica en la que se ponen a prueba nuevos medios de

²⁴ El trabajo de Contreras Domingo, reconocido profesor de Didáctica en carreras de formación docente inicial, es interesante porque desgrana en un texto autorreferencial muestras suficientes y extendidas en el tiempo de cómo la formación docente ha alejado a los futuros docentes de la posibilidad de construir saber sobre la experiencia (Contreras Domingo, 2010).

enseñanza (secuencias didácticas, materiales de enseñanza, entornos educativos, entre otros) diseñados en el marco de la investigación disciplinada, y con participación de quienes enseñan. Resuena la advertencia que formula Gutiérrez:

“La ausencia de saber pedagógico para enfrentar determinadas situaciones genera la necesidad de redoblar los esfuerzos por conocer y sistematizar experiencias concretas de enseñanza que muestren posibles bordes por donde construir nuevas respuestas. Ciertamente, ese esfuerzo recaerá otra vez sobre los docentes, ya que requiere de la participación y el compromiso de la comunidad educativa. Sin embargo, es importante advertir que la demanda de construir lo que el Estado aún no ha podido elaborar puede dar lugar a nuevas transferencias de responsabilidades por los resultados educativos desde el sistema educativo hacia las escuelas y sus docentes” (Gutiérrez, 2011: 48/49).

A partir de esta advertencia concluimos que no se puede transferir el problema de la falta de medios de enseñanza a los docentes: tiene que ser resuelto en otro nivel.

La pregunta es entonces: ¿en qué nivel? Y es ante esta pregunta que sostenemos que la enseñanza debe convertirse en un problema político (Terigi, 2004). Forma parte de las condiciones usuales de trabajo docente que la enseñanza haya sido tomada en general como problema doméstico, como problema que maestros y profesores deben resolver. Forma parte de un replanteo de las condiciones del trabajo docente que la enseñanza sea tomada como un problema político. La respuesta a la crisis con la que abrimos este

documento tiende a plantearse en dirección a definir nuevos propósitos para la escuela; desde nuestra perspectiva, es ilegítimo definir nuevos propósitos para la escuela y dejar a los docentes a cargo de alcanzarlos, sin que ningún medio probado para lograrlo se haya puesto a su disposición.



V PALABRAS FINALES: SOBRE SOLUCIONES FALSAS A PROBLEMAS MAL DEFINIDOS

Hemos construido a lo largo del recorrido de este documento una argumentación sobre el trabajo docente, la producción de saber pedagógico y la formación que ha procurado poner de relieve una serie de condiciones que presenta esta compleja cuestión en la actualidad.

En esa argumentación, hemos contrastado las conceptualizaciones clásicas del trabajo docente con otras que asumen el carácter institucional de este trabajo y su particular estatuto en relación con la transmisión cultural y con el saber sobre la transmisión. Hemos subrayado que, pese a las muchas investigaciones y estudios que se ocupan desde hace décadas de estudiar la naturaleza de los saberes profesionales de los docentes y las relaciones que se establecen entre nuevos y viejos saberes en el trabajo, hay interrogantes que no podemos responder y, en consecuencia, necesitamos explorar distintas aproximaciones a estos problemas. Hemos advertido sobre las hipótesis racionalistas, las interpretaciones más literales del programa reflexivo, los análisis solipsistas de la propia práctica y la intelectualización que escamotea la dimensión relevante de la afectividad. Hemos señalado los límites de los saberes de que disponemos para responder a todos los interrogantes que plantea cotidianamente la práctica escolar y hemos advertido sobre la hipertrofia de los procesos formativos, en especial si excusan otras políticas necesarias y si constituyen prolongaciones de tradiciones formativas que suponen la traducción directa del conocimiento en cursos de acción práctica. Hemos argumentado sobre la necesidad de producir más saber pedagógico, construido para dar respuestas fundadas a ciertos

problemas del presente de nuestro sistema educativo y, por lo tanto, de las prácticas docentes, y considerado algunas condiciones institucionales y de campo pedagógico que explicarían la situación actual o podrían contribuir a su transformación.

Sabemos que, lejos de haber resuelto un conjunto de problemas, hemos contribuido a recorrerlos con argumentaciones diversas, algunas muy consolidadas en el campo educativo y otras que se presentan como aportes propios. Nos ha parecido prudente destinar las palabras finales del documento a enfatizar que, pese a la evidente complejidad del asunto que tenemos entre manos, los desafíos que han sido planteados tienen que ser mantenidos; esto es, que necesitamos evitar soluciones que se aparezcan como simples, que descubran pretendidos resortes ocultos para el cambio que se presentan con el peso de lo evidente. En particular, quiero dedicar unos pocos párrafos a tres soluciones: el reclutamiento de los talentosos, la mejora a través de la evaluación docente, y el pago por resultados.

El reclutamiento de los talentosos: entre las soluciones para resolver los problemas de la docencia que de tan simples lucen evidentes, se encuentra la propuesta de asegurar que los futuros docentes sean reclutados entre los jóvenes más talentosos de nuestras sociedades. La retórica del talento puede ser interpretada como una reacción frente al efecto democratizador de la masificación que está teniendo lugar en el nivel superior en los países de la región (Terigi, 2011): se trata de un modo de razonar según el cual es un problema que sean los jóvenes pobres quienes llegan a la formación docente, pues no tendrían el requerido "capital cultural" y en consecuencia no podrían enseñar adecuadamente. Los jóvenes pobres que llegan a la educación superior lo hacen a través del sistema educativo

sostenido por el Estado, y este no puede desconocer las consecuencias de este proceso democratizador cerrándoles el camino a determinadas profesiones u ocupaciones, como tampoco puede desentenderse si los resultados educativos alcanzados por jóvenes que tienen las credenciales educativas exigidas no son los requeridos o los esperados por el sistema formador. Por otro lado, la solución por el talento es un contrasentido: comoquiera que se lo defina, el alto valor que se le otorga supone que se trata de un bien escaso; pero entonces, ¿cómo resolver, con recursos tan escasos, el problema de una profesión masiva como la docencia?

La mejora a través de la evaluación docente: aunque la evaluación del desempeño docente no constituye en sentido estricto una novedad, cuando se la propone como respuesta a una crisis o a un supuesto déficit se transforma en una medida amenazante o punitiva, lo que Ravela llama “evaluaciones con consecuencias” (Ravela, en Diker, 2010). Se ha señalado con justeza que la mejora a través de la evaluación docente focaliza las responsabilidades por los resultados de la educación de manera exclusiva en el trabajo de los docentes (Perazza, 2009), haciendo abstracción de las condiciones macrosociales e institucionales que construyen las oportunidades de aprendizaje. Junto con esta crítica a su carácter injusto, debe señalarse su inviabilidad. En efecto, según el análisis que realiza Diker, los sistemas de evaluación docente deberían satisfacer dos condiciones: deben ofrecer un tipo de información comparable a nivel nacional (por lo tanto, deben basarse en algunos estándares o criterios comunes); y sus resultados deben poder ser traducidos en indicadores suficientemente consolidados u objetivos como para sustentar la toma de decisiones sobre los sistemas de incentivos y/o sobre la carrera docente. Ello, además, cubriendo un tamaño de la población

a evaluar que es enorme. Aquellas condiciones, de extraordinaria complejidad, no han sido satisfechas hasta el momento por ningún sistema de evaluación conocido (Diker, 2010).

El pago por resultados: otra respuesta inadecuada a los problemas de calidad de la educación, comoquiera que se los defina, es la retribución diferencial a los docentes según resultados educativos. Las regulaciones sobre el trabajo docente deben tener por objetivo principal asegurar el cumplimiento de propósitos de interés público, como lo es la formación de toda la población de niños y jóvenes de un país y el cumplimiento con ello de los derechos que les reconocen las leyes. En consecuencia, la idea de compensar diferencialmente trabajos de diferente calidad presenta importantes problemas: desde la perspectiva del derecho a la educación, se requiere que los mecanismos de regulación aseguren que sean suficientemente buenos los desempeños de *todos* los maestros y profesores, pues resulta moralmente insostenible y políticamente injusto aceptar una cuota de mala praxis, o esperar que esta se autolimite porque no resulta rentable (Terigi, 2009).

Tanto respecto de la primera como de la segunda “solución”, debe advertirse su desajuste con respecto a la escala del sistema escolar. Sobre la primera y la tercera, debe señalarse su desconocimiento de la educación como un derecho. Las tres “soluciones”, cada una a su manera, incurren en un mismo problema: sobrecargan a la docencia con responsabilidades que por sí sola esta no puede comprometer.

Es imposible imaginar algún cambio educativo que no se realice con los profesores. Pero sobrecargar al desempeño docente de responsabilidades en la mejora de la calidad no es muy diferente de colocar en las familias



la responsabilidad de sostener la escolaridad de los alumnos: además de la falta de reconocimiento del valor de la política estatal para promover los derechos humanos en educación que ello supone, esta clase de sobrecarga no llega siquiera a ser un atajo, pues por esta vía no es posible resolver los problemas educativos, al menos no si se comparte en algún aspecto el análisis que hemos presentado en este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Buenos Aires, Paidós.
- Alliaud, A. (2010). "Estado de situación y desafíos a futuro. Formación docente". En *Voces en el Fénix*. Disponible en <http://www.vocesenelfenix.com>
- Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.) (2011). *El saber de la experiencia. narrativa, investigación y formación docente*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires/CLACSO.
- Ávalos, B. (2009). "Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente". En Velaz de Medrano, C. y Vaillant, D. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos/Fundación Santillana.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1990). *El nivel educativo sube*, Madrid, Morata.
- Camilloni, A. (2007). "Didáctica general y didácticas específicas". En Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.
- Cardelli, J.; Duhalde, M. y Datri, E. (2002). *Docentes que hacen investigación educativa*, Tomo 1, Buenos Aires, coedición Miño y Dávila Editores y Escuela Marina Vilte de CTERA.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.
- Contreras Domingo, J. (2010). "Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía", en Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (comps.). *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata.
- Darling-Hammond, L. (2006). "Constructing 21st-Century Teacher Education". En *Journal of Teacher Education*, Vol. 57, Nº 3, May/June 2006, pp. 300-314.
- Davini, M. C. (1996). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- Diker, G. (2010). "Nuevas estrategias de regulación de la tarea docente". En Suasnábar, C.; Iaies, G. y Diker, G. *Nuevas concepciones acerca del rol docente en América Latina*, Buenos Aires, Centro de Estudios de Políticas Públicas.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.

- Dubet, F. (2004). "¿Mutaciones institucionales y/o neo-liberalismo?". En Tenti Fanfani, E. (comp.). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Dussel, I. (2006). "De la primaria a la EGB: ¿Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?". En Terigi, F. (comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI/Fundación OSDE.
- Dussel, I. (2010). "Prólogo". En Abramowski, Ana (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Documento básico del VII Foro Latinoamericano de Educación: Aprender y enseñar en la cultura digital, Buenos Aires, Santillana.
- Dussel, I. (2012, en prensa). "La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época". En Birgin, A. (comp.) (en prensa). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, Buenos Aires, Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- Esteve, J. M. (2006). "Identidad y desafíos de la condición docente". En Tenti Fanfani, E. (comp.). *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI/IIPE-UNESCO/Fundación OSDE.
- Ezpeleta, J. (1997). "Reforma educativa y prácticas escolares". En Frigerio, G.; Poggi, M. y Giannoni, M. (comps.) (1997). *Políticas, instituciones y actores en educación*, Buenos Aires, Centro de Estudios Multidisciplinarios/Novedades Educativas.
- Feldman, D. (1995). "Teorías personales, repertorios sociales". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año IV, N° 6, pp. 57/ 63.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*, Buenos Aires, Aique.
- Feldman, D. (2002). "Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica". En *Didáctica e prácticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*, Río de Janeiro, XI ENDIPE DP&A Editora Ltda.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires, Aique.
- Fenstermacher, G. y Richardson, V. (1998). "La obtención y reconstrucción de debates prácticos en la enseñanza". En *Revista de Estudios del Currículum*, Vol. I, N° 3.
- Fernández Pérez, M. (1995). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*. Segunda edición corregida y aumentada, Madrid, Siglo XXI.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2006). *Educar: figuras y efectos del amor*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Gutiérrez, G. (2011). "Dispositivos pedagógicos, escuela y enseñanza. Notas para el análisis de una relación compleja". En La Rocca, S. y Gutiérrez, G. (comps.), *Escuela, políticas y formación docente*.



- Piezas en juego para una estrategia de transformación*, Córdoba, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC).
- Harris, A. (2008). "Leading Innovation and Change: knowledge creation by schools for schools". En *European Journal of Education*, Vol. 43, N.º 2, pp. 219- 228.
- Hersant, M. y Perrin-Glorian, M.-J. (2005). "Characterization of an ordinary teaching practice with the help of the theory of didactic situations". En *Educational Studies in Mathematics*, N.º 59, pp. 113-151.
- Kamens, D. y Cha, Yun- Kyung (1999). "La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física". En *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 2, N.º 1, pp. 62/ 86.
- La Rocca, S. y Gutiérrez, G. (2011). "Mover las piezas: apuestas y estrategias". En La Rocca, S. y Gutiérrez, G. (comps.), *Escuela, políticas y formación docente. Piezas en juego para una estrategia de transformación*, Córdoba, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC).
- Mercado, B. (2009). "Trabajos que definen competencias. Saberes que configuran trabajadores". En Puiggrós, A. (dirección) y Rodríguez, L. (coordinación), *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*, Buenos Aires, Galerna.
- Morduchowicz, A. (2002). *Carreras, incentivos y estructuras salariales*, Chile, PREAL.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Browse-it edition. <<http://213.253.134.29/oeecd/pdfs/browseit/9105041E.PDF>> [Consulta: julio de 2006].
- Parra, C. (2006): "La escuela primaria nos concierne". En Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Fundación OSDE/ Siglo XXI.
- Perazza, R. (2009). "Sistema de estímulos en la carrera docente. ¿Qué se necesita?". En Martínez Olivé, A. (comp.) (2009), *Un futuro para la escuela pública*, México, Educación y Cultura.
- Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, F. (eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal.
- Perrenoud, P. (1994). "Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants: une opposition discutable". En AA.VV., *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM*, Grenoble, IUFM.
- Perrenoud, P. (1995). "Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience". En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*. Bruselas, de Boeck.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, Graó/ Secretaría de Educación Pública.
- Pineau, P. (1999). "Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó

- a la modernidad". En *Revista de Estudios del Currículum*, 2 (1), Barcelona, pp. 39-61.
- Pogré, P. (2011). "Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes?" En *Perspectiva educacional*, Vol. 51, N° 1, pp. 45-56.
- Pope, M. (1998). "La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal". En Carretero, M. (comp.), *Procesos de enseñanza y aprendizaje*, Buenos Aires, Aique.
- Puigrós, A. (2009). "Prólogo". En Puigrós, A. (dirección) y Rodríguez, L. (coordinación), *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*, Buenos Aires, Galerna.
- Richardson, V. (1990). "Significant and Worthwhile Change in Teaching Practice": En *Educational Researcher*, Vol. 19 N.º 7, October 1990, pp. 10-18.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos por Rudduck, J. y Hopkins, D., Madrid, Morata.
- Suárez, D. (2007): "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares". En Sverdlick, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Terigi, F. (2004). "La enseñanza como problema político". En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires. CEM-Novedades Educativas, pp. 191/202.
- Terigi, F. (2007a). *Estudio sobre perfil, trayectorias e inserción ocupacional de los docentes de la educación superior no universitaria de formación docente*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE).
- Terigi, F. (2007b). "Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar". En Frigerio, G., Diker, G. y Baquero, R. (comps.), *Lo escolar y sus formas*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*, Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires, Argentina.
- Terigi, F. (2009). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En Velaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (comps.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 89-99), Madrid: OEI y Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2010a). "Docencia y saber pedagógico-didáctico". En *El Monitor de la educación*, publicación periódica del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. N.º 25, 5ª época, junio de 2010. Dossier "Ser docentes hoy", pp. 35/ 38.
- Terigi, F. (2010b). "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía". En Frigerio, G. y Diker, G.



(comps.), *Educación: saberes alterados*, Buenos Aires, Del Estante.

Terigi, F. (2011). *Informe Argentina*. Producido en el marco de las consultas nacionales para la Estrategia Regional Docente liderada por la UNESCO en Latinoamérica y el Caribe. Buenos Aires.

Terigi, F. (2012, en prensa). "La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional". En Birgin, A. (comp.) (en prensa): *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, Buenos Aires, Paidós.

Terigi, F.; Fridman, M.; Delgadillo, M. C.; Pico, L. y Ponce de León, A. (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/las profesores/as de escuela secundaria en Argentina*. Informe preparado para el Instituto Nacional de Formación Docente de la República Argentina, Buenos Aires, noviembre de 2011.

Toscano, A. G., Diez, M. L., Serial, A., Heumann, W. (2012). *Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes*, Buenos Aires, UNICEF / Universidad Nacional de General Sarmiento.

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*, Barcelona, Octaedro.

Vezub, L. (2005). *Tendencias internacionales de Desarrollo Profesional Docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Trabajo realizado a solicitud de las Direcciones Nacionales de Gestión Curricular y Formación Docente y de Investigación y Evaluación de la

Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina. Buenos Aires, septiembre de 2005. <http://www.preal.org/Grupo3.asp?Id_Noticia=25> [Consulta: 30 de junio de 2006].



INAUGURACIÓN

I ***Darío Pulfer***

Director de la Organización de
Estados Iberoamericanos (OEI) en Argentina

II ***Mariano Jabonero***

Director de Programas Educativos de la Fundación Santillana



1 Palabras de bienvenida

Dario Pulfer

Director de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en Argentina

Muy buenas tardes a todos. Me toca asumir la presidencia de la Mesa. Soy Darío Pulfer, director de la OEI Buenos Aires. Razones climáticas han impedido que Marisa Díaz, subsecretaria de Planeamiento Educativo, que nos iba a acompañar, esté ahora con nosotros. Así que directamente pasamos a iniciar los trabajos de este Foro Latinoamericano de Educación, que se viene desarrollando todos los años, para esta misma fecha, aquí en Buenos Aires.

Todos los años buscamos, con la gente de la Fundación Santillana, elegir un tema que responda, por un lado, a la agenda educativa y, por otro, que sea atractivo. Las dos últimas jornadas estuvieron referidas a los temas de TIC. Y para este año la elección se orientó a saberes de los docentes. Para esto le pedimos a Flavia Terigi la preparación del Documento Básico, que concluyó en tiempo récord. De la lectura del texto surgen una gran cantidad de temas, preguntas e interrogantes unidos a un mapa muy actualizado de lo que sabemos y no sabemos, de lo que se investiga y no se investiga, en esta temática.

Esto, junto a una serie de mapas de alternativas que hay sobre estos temas, algunos que ella desestima, otros que dice que por ahí se podría avanzar; hacia el final hay tres alternativas de política que corta de plano; también sería bueno escuchar algún argumento más sobre ese tema. Pero de todas formas, en el tiempo y en la profundidad y rigurosidad que caracterizan las producciones de Flavia Terigi nos deja un documento que va mucho más allá de lo que poda-

mos trabajar en este Foro. Quiero agradecerle muy especialmente, Flavia, este trabajo y lo que nos estás proponiendo.

El Foro tiene la orientación del Documento Básico que se presenta pero también otros disparadores. No se buscan ni la coincidencia obligada ni la unanimidad, se busca abrir voces, debates y espacios de discusión. Entonces, en un tema que es necesariamente polémico y donde no hay, como plantea Terigi, espacios abiertos para profundizar estos debates, creemos que el Foro por lo menos permite iniciar un trabajo en esa dirección.

Quiero agradecer muy especialmente a Mariano Fernández Enguita su presencia aquí en Buenos Aires; él va a dar la conferencia inaugural. Por otra parte, deseo reconocer el trabajo sostenido de la Fundación en los temas educativos, en los que la OEI en algunos casos acompaña. Pero es meritorio que a lo largo de tantos años se haya podido sostener esta práctica de convocarnos anualmente a discutir temas que interesan y hacerlo con una proyección regional. Nos acompañan aquí mismo en la sala la viceministra de Paraguay, Cynthia Brizuela Speratti, Pablo Cevallos Estarellas, viceministro de Ecuador, y también hay una delegación de Perú; ellos vinieron a acompañar la actividad desde el inicio para seguir las cuestiones y los comentarios del Foro. Muchas gracias por la presencia de ustedes aquí.

Para seguir con el orden de presentación le voy a dar la palabra a Mariano Jabonero, director de Programas Educativos de la Fundación Santillana y viejo amigo, trabajador de la educación tanto en su país como en América Latina.



II Palabras de bienvenida

Mariano Jabonero

Director de Programas Educativos de la Fundación Santillana

De nuevo tenemos la oportunidad de reunirnos en este clásico Foro Educativo Latinoamericano que, con la presente, ya alcanza su octava edición; motivo por el cual les doy la bienvenida y los hago partícipes de los saludos y agradecimiento por su asistencia del presidente de la Fundación Santillana, don Ignacio Emiliano Martínez.

Una vez más vamos a ocupar nuestro tiempo y atención en aquello que motivó la creación de la Fundación Santillana del Grupo Prisa, allá por 1979, que es lo que le sigue dando sentido y actividad: impulsar y promover proyectos educativos y culturales renovadores, identificar y canalizar iniciativas de excelencia en estos ámbitos, promover debates que ayuden a reflexionar sobre los problemas de nuestra época y divulgar las contribuciones latinoamericanas más relevantes en materia de educación y cultura.

Junto a lo anteriormente expuesto, de manera muy especial, queremos promover la cooperación educativa entre España y Latinoamérica: ese territorio común de La Mancha, como lo definió nuestro querido y recientemente fallecido escritor mexicano, Carlos Fuentes, una Mancha enriquecida por cientos de pueblos y de lenguas diversas que comparten una lengua común que, en palabras del expresidente de la República de Colombia, Dr. Belisario Betancur, es una enorme y luminosa lámpara incluyente que convierte a un océano y a inmensos territorios en puentes y no en abismos, y que genera una fértil imaginación compartida.

Hace un año les daba cuenta de los últimos trabajos que estábamos llevando a cabo en la Fundación Santillana. En la presente ocasión les participo que nuestra actividad se ha mantenido y, si cabe, se ha incrementado y se ha apegado sin más al territorio americano. Entre otras iniciativas quiero destacar el Encuentro Internacional que, en el marco de la Cumbre de las Américas, celebramos junto con la OEA y el gobierno de Colombia, con asistencia del Sr. Presidente de la República, parte de su gobierno y numerosos expertos y especialistas nacionales e internacionales, en torno al sugerente e innovador tema de "Formación de lectores desde la primera infancia". También celebramos otra conferencia internacional con el Ministerio de Educación de este mismo país y la Unesco sobre competencia lectora y escritura.

Otros temas abordados en eventos llevados a cabo en lugares como Puerto Rico, El Salvador, Guatemala o República Dominicana son relacionados con responsabilidades sociales corporativas y educación, debates sobre resultados del Informe PISA, informe que Santillana edita y difunde de la OCDE para toda América, y otros en torno a la necesidad de implementar sistemas educativos sistemáticos e integrados para la mejora de la calidad de las escuelas.

Están programadas actividades similares en Puerto Rico, Chile y Perú. En este año también se desarrollará la XXVII Semana Monográfica de la Educación, que creemos que es el foro educativo con más larga trayectoria existente en el espacio iberoamericano, que tendrá lugar en el próximo mes de noviembre en torno al papel decisivo de la mejora de la educación para el desarrollo de nuestra región.

No debemos dejar de mencionar otras actividades en las que involucramos a cientos de escuelas y a miles de



docentes y de niños, como son los concursos de experiencias escolares que realizamos en varios países, así como el de promoción de la lectura "Vivalectura", con gran éxito en la Argentina, cuya entrega de premios tuvo lugar recientemente.

A la Fundación Santillana ninguna cuestión educativa le es ajena, pero si tuviéramos que hacer el inevitable ejercicio de priorizar, podríamos decir que de manera especial le interesan aquellos temas que se encuentren íntimamente asociados con los grandes retos educativos actuales. En primer lugar, lo que se viene denominando el desarrollo intelectual temprano y, por extensión, todo lo relacionado con la primera infancia, por su enorme valor estratégico para promover políticas de equidad, para asegurar una escolarización feliz y exitosa en las siguientes etapas educativas y por su carácter preventivo frente a la repitencia, el abandono y el fracaso escolar.

En segundo lugar, el uso de las TIC en educación. En estos momentos más que la superación de la denominada primera brecha digital, nos preocupa hacer frente a la que se ha calificado como segunda brecha a través de la efectiva apropiación y uso de las TIC por los centros educativos, sus docentes y sus alumnos. Como recordarán, el Foro del pasado año lo dedicamos a este tema.

Y en tercer lugar, la mejora de la calidad de la educación, gran objetivo en el que la formación inicial del profesorado, su elección, la formación continua, la evaluación, etc., tienen un valor estratégico. Una prioridad que justifica totalmente que el tema del presente Foro sea: "¿Qué debe saber un docente y por qué?".

Tenemos la fortuna de contar con un magnífico Documento Básico redactado por Flavia Terigi, una muy reco-

nocida y apreciada experta en educación a quien agradecemos su esfuerzo y reconocemos la originalidad y pertinencia del texto que ha redactado bajo el título: "Los saberes docentes. Formación y elaboración en la experiencia y la investigación". Terigi aborda cuestiones claves tales como la caracterización y especificidad del trabajo docente, la dificultad intrínseca que supone definir lo que tiene que saber un docente y los límites que para ello imponen los saberes pedagógicos disponibles; saberes cuya extensión supone un gran reto; por último, nos alerta sobre posibles desafíos que hacen más compleja y a veces ineficaz la tarea del profesor. Un Documento Básico que es también una valiosa aportación científica y un inestimable recurso para apoyar la reflexión y el debate durante estos días.

Justo antes de su intervención tendremos la conferencia inaugural a cargo del Dr. Mariano Fernández Enguita, catedrático de Sociología de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, con dilatada experiencia académica e investigadora en numerosas universidades de diferentes países. Su trayectoria podría caracterizarse en síntesis por su afán investigador, su gran capacidad para publicar y difundir sus conclusiones y reflexiones en muy distintos medios y, si me permite, porque practica el muy saludable hábito de la heterodoxia y crítica tan necesaria en estos tiempos.

La Fundación Santillana tiene el mayor reconocimiento y gratitud hacia todas las instituciones que la acompañan en sus actividades, agradecimiento que en esta ocasión cuenta con un valor y relevancia singular; tanto hacia el Ministerio de Educación de la Nación Argentina como hacia la OEI. Son tantas y tan variadas las iniciativas que hemos desarrollado juntos hasta la fecha y las reflexiones e ilusiones compartidas, que nos obligan a mirar hacia atrás en ese agradecimiento.

to, a reconocer su apoyo para el éxito de este Foro y a apostar con fe para acordar y llevar a cabo otras iniciativas en el futuro.

Para concluir, quiero recordar que vivimos en tiempos de cambios y, por ello, de incertidumbre, en los que apostar por los factores decisivos que hacen posible más y mejor educación para todos es lo más importante. En ese orden de cosas destacaría, por sobre todas las demás, llegar a amplios pactos, consensos y acuerdos de todos y hacerlo entre todos.

En segundo lugar, el profesorado, y su formación, evaluación y el apoyo a la carrera docente. Sobre la importancia de este asunto no me extiendo más porque es el objeto de este Foro y la preocupación y ocupación que nos convoca a todos. Solo deseo recordar el clásico axioma que dice que la calidad de un sistema educativo nunca supera a la de sus docentes.

Por último, quiero apelar a las alianzas y los acuerdos interinstitucionales como el que hace posible este Foro, que ya tiene un largo relato y trayectoria argentina: en él contamos en diferentes ediciones con la activa participación de Daniel Filmus, de Juan Carlos Tedesco y de Alberto Sileoni, quien ha excusado su presencia por encontrarse en viaje oficial; hoy están aquí presentes Andrea Molinari, del INFOD (Instituto Nacional de Formación Docente) y el director general de la OEI, Darío Pulfer.

A todos, una vez más, muchas gracias por su asistencia, y por compartir con los convocantes del Foro lo que más valoramos: su interés, su experiencia, conocimiento e inquietudes.



¿QUÉ DEBE SABER UN DOCENTE Y POR QUÉ?

I Conferencia inaugural

Mariano Fernández Enguita

Catedrático de Sociología - Universidad Complutense de Madrid.

II Presentación del Documento Básico

Flavia Terigi

Lic. en Ciencias de la Educación (UBA), Mag. en Ciencias Sociales
con mención en Educación (FLACSO), investigadora.



I Conferencia inaugural El profesorado en tiempos de cambio

Mariano Fernández Enguita

Universidad Complutense de Madrid

Son tantos los aspectos hoy en cuestión sobre el sistema educativo en general y el papel del profesorado en particular que parece difícil elegir por dónde empezar (y aun lo será más decidir dónde terminar), y no dudo de que hay más de una manera de hacerlo, de modo que comenzaré por decir cómo voy a hacerlo yo aquí y ahora. En primer lugar me referiré a algunas especificidades de la institución escolar –frente a otras instituciones y organizaciones– y de la profesión docente –frente a otras profesiones–, y de su momento actual, pues creo que será de ayuda comprender la *diferentia specifica*. En segundo lugar abordaré las grandes tendencias de los cambios sociales hoy en curso y sus consecuencias para la educación, empezando por las transformaciones de la economía, continuando por las de la política y terminando por las disonancias entre esta profesión heredada del pasado y llamada a preparar el futuro. En tercer y último lugar abordaré el problema de dónde estamos y adónde queremos ir, es decir, qué profesión docente tenemos, qué esperamos de ella y, por tanto, qué debemos hacer en y con, desde y para ella.

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y LA PROFESIÓN DOCENTE

Estamos hablando de una profesión y una institución específicas. Ya lo es que se trate de una institución, en vez de cualquier otro tipo de organización, y de una profesión, en lugar de un grupo ocupacional ordinario, y por ahí debemos empezar. Además, necesitamos captar algunas características singulares de esta profesión

frente a las demás y otras tantas peculiaridades de la institución, en particular de su desarrollo más reciente.

Instituciones y profesiones

Hasta cierto punto, una escuela es una organización más: la coordinación de un conjunto de actividades (del profesorado, sobre todo) y recursos con vistas a un fin o un conjunto de ellos (educar, custodiar, socializar, seleccionar... no importa ahora). Aunque sea impopular decirlo, es mucho lo que la escuela puede aprender de (y enseñar a) otras organizaciones, sean estas empresas, partidos, iglesias, sindicatos, clubes... Pero no todas las organizaciones son iguales, y sin duda la diferencia más importante es la que se refiere al objeto de su actividad. Hay organizaciones, llamémoslas *empresas* (sean grandes o pequeñas, públicas o privadas, capitalistas o comunistas, agrarias, industriales o de servicios, familiares o por acciones...), cuyo objetivo es producir *bienes* (y servicios, que también son bienes económicos). Hay otras, llamémoslas *asociaciones*, cuya finalidad es defender intereses, no importa que sea en contraposición a otros intereses (como en el caso de sindicatos, patronales, asociaciones de residentes o de usuarios...), que sea sin afectar a terceros (por ejemplo, un club de aficionados al tango) o que se trate de la defensa altruista de (presuntos) intereses de terceros (por ejemplo, muchas ONG y asociaciones filantrópicas) o la defensa universalista de intereses globales, que solemos llamar valores (por ejemplo, los partidos, al menos cara a la galería). Hay otras, en fin, que solemos denominar *instituciones* cuyo objeto de actividad son las personas mismas y cuya finalidad es modificar de un modo u otro su conducta, una acción que puede ir de la máxima intensidad (prisiones, monasterios, manicomios, campos de concentración) a la mínima (la policía de tránsito, por ejemplo) pa-



sando por algunas fórmulas intermedias (escuelas, hospitales). La escuela es, pues, una institución.

Esta tipología de las organizaciones tiene muchas y muy interesantes implicaciones, pero aquí solo me interesa una: el *locus del poder*, quién toma en ellas las decisiones. En las empresas, el poder reside *a priori* en la propiedad, sea un individuo, un conjunto de accionistas, el Estado o cualquier otro, y así suele regularlo el código civil y lo impone el mercado, donde la relación oferta-demanda juega a favor del capital, del empleador. En las asociaciones, por el contrario, reside en el conjunto de los asociados y así lo proclaman casi invariablemente sus estatutos. Bien es verdad que luego nada es tan sencillo, que los trabajadores encuentran formas de resistencia y mecanismos de contrapoder en las empresas o que cargos, claques y coaliciones pueden hacerse con el control de las asociaciones (todo lo cual es una buena fuente de trabajo para la sociología), pero no por ello deja de ser cierto que, en principio, las empresas son autárquicas y las asociaciones, democráticas.

La pregunta ahora es: ¿y las instituciones? Algunos las contemplan como empresas: todo lo que sucede en ellas sería responsabilidad del propietario (de la dirección, de la política educativa, de las autoridades), ya sea un empresario privado o el Estado, como si se tratase de una fábrica de embutidos. Otros pretenden verlas como asociaciones, quizá nunca realizadas pero siempre un norte a seguir, particularmente quienes creen que deberían estar en manos de los claustros, es decir, del colectivo de los profesores. Pero la respuesta es otra. Las instituciones son, digámoslo así, organizaciones *estamentales* en las que un grupo generalmente minoritario de sus miembros (médicos, profesores, guardianes, sacerdotes...) ejerce el poder sobre otro grupo por lo común mayoritario (internados, alumnos, presos, fieles...). El primer grupo es normalmente

una profesión y no está subordinado al empleador o a la dirección como lo estarían un obrero o un oficinista, sino que goza de una amplia autonomía individual (en la consulta, en el aula, en el sermón...) y colectiva (como plantilla médica, claustro docente, cuerpo eclesiástico...).

Cada profesional vive una combinación de autonomía personal y constricciones institucionales, pero muchas de estas últimas son también producto de la misma profesión. El profesor tiene una amplia autonomía en su aula, en las horas y días que no son de actividad docente directa, etc. Soporta constricciones, pero muchas de ellas derivan de las decisiones colectivas del claustro; o provienen de decisiones del director, del autor del libro de texto, del inspector o supervisor... que son todos ellos profesores; o son el legado de actos políticos, luchas sindicales, movimientos de reforma... también protagonizados por profesores. Lo mismo podríamos decir de la situación del juez, del abogado, del piloto aéreo, del comandante naval, del militar profesional, del médico, del cura... Las instituciones son, en gran medida, lo que las profesiones han hecho de ellas. Si yo afirmo aquí que los tribunales son lo que jueces, fiscales, abogados, procuradores y secretarios judiciales han hecho de ellos, o que los hospitales son esencialmente lo que médicos y enfermeras han hecho de ellos, o que los cuarteles..., etc., seguro que todo el mundo está de acuerdo. Si digo que las instituciones escolares son esencialmente lo que el profesorado ha hecho de ellas ya no habrá tanto acuerdo, pero esa es la realidad, aunque no voy a convertir esta conferencia en un seminario de historia.

La profesión docente y sus peculiaridades

La docencia es una profesión, y una profesión es algo más que una ocupación. Podríamos distribuir todas

las ocupaciones en un continuo por su nivel de autonomía, desde el trabajo más estrictamente proletarizado de una cadena de montaje (algo parecido a lo estilizado por Charles Chaplin en *Tiempos modernos*, o a preparar hamburguesas en McDonald's) hasta la actividad tal vez obsesiva pero plenamente autónoma, libre y creativa de un artista ante su obra. Las profesiones en sentido estricto se sitúan mucho más cerca de este último extremo que del primero y eso es en gran parte lo que las hace tan apetecibles. Se caracterizan, pues, ante todo, por un alto grado de autonomía, o de control del objeto, el proceso y el ritmo de trabajo por parte del propio trabajador, es decir, del profesional. Hay otras características asociadas con esta y en las que no necesito detenerme aquí, desde una elevada cualificación (base de esa autonomía) o una elevada incertidumbre contextual (motivo de ella) hasta su mayor remuneración económica y simbólica, su organización corporativa, su retórica altruista, etcétera.

Pero hay algunas peculiaridades de la profesión docente que la separan de otras y que ayudan a explicar su dinámica y sus problemas. La primera se ha expresado a veces diciendo que se trata de una *semiprofesión*. El término, que puede parecer peyorativo, se acuñó para designar a tres colectivos concretos: magisterio, enfermería y trabajo social, caracterizados frente a otras profesiones por una formación más corta y menos exigente, a menudo (al menos en su origen) fuera de la universidad, un alto grado de feminización y la condición generalizada de asalariados (frente al ejercicio por cuenta propia). Por ese conjunto de motivos, el público estaría menos dispuesto a concederles el mismo estatus y las mismas recompensas que a otros grupos profesionales. Guste o no, hay mucho de acertado en el concepto, aunque se debe añadir, por un lado, que sería total o parcialmente aplicable a otros grupos profesionales (procuradores, aparejadores,

peritos, contables, policías...); por otro, que sería discutible para parte del profesorado (el de secundaria, en general, posee normalmente una formación universitaria larga equivalente a la de muchas profesiones plenas); en todo caso, hay relaciones discutibles (¿es la feminización la que provoca pérdida de estatus o el bajo estatus lo que provoca la feminización?, ¿y por qué tiene un bajo estatus la policía, tradicionalmente masculina?).

El tercer elemento de esta distinción es, sin embargo, el más discutible, pues la identificación de la condición de asalariado con un déficit de profesionalidad se basa en la errónea reducción de las profesiones a las profesiones *liberales*, las que típica u originalmente se ejercen en el mercado (medicina, abogacía, arquitectura...). Pero hay otras ni menos prestigiosas ni menos poderosas ni menos excluyentes que estas que se ejercen en grandes organizaciones, típicamente públicas o semipúblicas, como es el caso de jueces, fiscales, inspectores de hacienda, diversos cuerpos de altos funcionarios, diplomáticos, sacerdotes, en ciertos países los ingenieros... Sencillamente, junto a las profesiones liberales, hay otras que podemos denominar *organizacionales* o *burocráticas*, cuyo terreno natural es la organización, y entre ellas está sin duda el profesorado de todos los niveles. No es menos profesión por ello. Y permítaseme señalar una paradoja: la obsesión de la profesión (burocrática) docente por compararse con la profesión (liberal) médica, una mera incongruencia.

Pero hay una asimetría más esencial aun en la institución. Por un lado estamos ante la última institución, ahora que los ejércitos formados mediante la leva van desapareciendo, basada en la conscripción. Los alumnos, o sus familias, pueden elegir en ciertas circunstancias ir a un centro educativo u otro, pero



no pueden elegir no ir o, al menos, se les hace muy difícil (volveremos sobre esto). Aunque nuestra retórica se complazca en repetir que la educación es un *derecho* (y, por tanto, se supone que algo bueno), tan seguro o más es que es un deber, una obligación impuesta. Además, el público de la escuela es por definición menor, dependiente. Los abogados tratan con adultos, los funcionarios tratan con adultos, los médicos tratan a adultos y, cuando son niños, lo hacen en presencia de sus padres... hasta los manuales de policía han de tener en cuenta que el agente tiene siempre enfrente a un adulto al que, por ejemplo, se desaconseja acorralar porque podría revolverse con violencia, pero el alumno es menor y está por definición acorralado. Todo apunta en el sentido de que la profesión docente dispone (otra cosa es que lo use, o que abuse) de un privilegio de arbitrariedad e impunidad superior a cualquier otra (es más fácil cambiar de médico o abogado que de profesor, existe la *mala práctica* médica pero no la docente, etcétera).

Por último, una paradoja: la función de la profesión docente es preparar a los alumnos para lo que les espera cuando salgan de la escuela, pero la mayoría de los docentes lo hacen sin haber salido jamás de ella. No hay solución de continuidad entre la formación inicial y el ejercicio profesional. Se pasa de alumno a profesor y, a partir de ahí, se entra en casi todas partes en una carrera plana, burocrática, carente de mecanismos de selección sobre el terreno y de incentivos diferenciales.

La expansión escolar, o cómo morir de éxito

Buena parte del profesorado presenta quejas que parecen justificadas sobre los problemas de disciplina en las aulas, las pretensiones del mundo empresarial de

dictar cómo deben ser las escuelas, la explosión de demandas planteadas a la institución y la profesión, la multiplicación de funciones, los constantes cambios normativos... Pero muchos de los problemas de la escuela derivan de su propia historia, de una historia protagonizada por la profesión, una historia de éxito. La institución se convirtió en universal al amparo de factores como la reforma protestante, que exigía la supresión de los intermediarios entre el hombre y su Dios, el sacerdocio universal, la capacidad individual de leer y seguir la *Biblia* y, por tanto, la alfabetización; la industrialización, que requería una mano de obra socializada en hábitos de regularidad y actividad colectiva, a la vez que destruía la vieja economía familiar y llevaba a los adultos a la fábrica, imposibilitando la permanencia de los niños en el hogar; la formación de las naciones y la consolidación de los Estados, que requería la unificación lingüística, la socialización política, la formación de una identidad y una lealtad colectivas.

Quizá pudiera haberse hecho todo eso con menos escuela, pero a la institución y a la profesión todo les parecía poco. Fueron ellas, fuimos nosotros quienes afirmamos –o parte de quienes lo hicieron–, que ya no había necesidad de los gremios o de las viejas relaciones de aprendizaje para cualificar y socializar para el trabajo, sino que eso podría hacerse en las escuelas generales o especiales, cada vez más generales (más académicas) y menos especiales (menos profesionales). Fuimos nosotros quienes aseguramos que nos bastaríamos para la moralización de la infancia, que podíamos hacerlo mejor que la familia y la Iglesia, que formaríamos mejores ciudadanos, más libres, más participativos, más... Fuimos nosotros quienes nos declaramos dispuestos a asumir y ampliar la custodia de la infancia y la juventud, a ampliar sin límites la edad de escolarización, a recoger a los niños siempre antes y a liberar

a los adolescentes cada vez más tarde, una manera de crear más y más plazas escolares y, por tanto, más y más puestos docentes. Fuimos nosotros, en fin, quienes pretendimos monopolizar el progreso, *extra schola nulla salus*, quienes observamos complacidos la supresión o la extinción de los movimientos de auto-instrucción obreros o populares en aras de la universalización de la escuela.

Hoy, todo lo que esas otras instituciones, ahora vencidas, han dejado en todo o en gran parte de hacer se exige, como no podría ser menos, a la institución vencedora. Eso es lo que llamo *morir de éxito*. Queríamos ser la principal instancia de cualificación pero que ni empleadores ni trabajadores nos pidieran cuentas, hacernos cargo de los niños antes pero que llegaran lavados, peinados y con buen control de esfínteres, monopolizar la adolescencia pero que nadie nos culpase de sus carencias o desmanes... y conseguimos siempre lo primero, pero no lo segundo. No se puede tener todo, y el éxito nos estalla en las manos.

EL CAMBIO SOCIAL Y LA ESCUELA

Los profundos cambios sociales que vivimos tienen, lógicamente, que afectar a cualquier institución, tanto más a la escuela, que se ocupa hoy de formar para el mañana. En sí no tendría por qué ser esto un problema, pues siempre fue así y con ello creció la institución. La escuela es hija de la industrialización, la urbanización, la alfabetización, el desarrollo de la división del trabajo, la juridificación, la burocratización, la racionalización, es decir, del conjunto de cambios que solemos resumir en la idea de la modernización. Es y ha sido siempre producto e instrumento del cambio, aunque esto merecería un mayor detalle en el que no podemos entrar aquí. ¿Cuál es, entonces, el problema?

La aceleración del ritmo de cambio

En abstracto podríamos dividir la evolución de la humanidad, según el ritmo del cambio social, en tres grandes y desiguales etapas: la primera, la mayor de todas, en la que el cambio era tan lento e inesperado que no podía siquiera ser percibido sino a lo largo de muchas generaciones y no podía tratar de descifrarse su sentido, época que he llamado de cambio *suprageneracional*; la segunda, que podríamos considerar equivalente a la primera modernidad o a la modernización, en la que el cambio se hace visible de una generación a otra, no solo una vez sino muchas, en forma de los procesos ya mencionados de urbanización, industrialización, etc., y en la que se trata de encontrarle sentido a través de retóricas sobre el progreso, el crecimiento, la revolución, etc., que sirven entre otras cosas para prever (con o sin acierto) lo porvenir, época a la que he llamado de cambio *intergeneracional*; y una tercera, en fin, en la que hoy estamos plenamente inmersos, que se caracteriza por una aceleración tal que hace que cambios radicales en la economía, la política, la cultura, la familia, la salud, etc., resulten claramente perceptibles en el transcurso de una misma generación, con el añadido de que ya no creemos saber cuál es su dirección, época que he llamado de cambio *intrageneracional*. También podríamos haber denominado a estas etapas sociedad tradicional, modernidad y posmodernidad, con algunos matices.

Lo que quiero señalar es que en la fase del cambio suprageneracional no había ni hacían falta escuelas. Algunas había, para la formación de un grupo muy especializado de escribas, mandarines, sacerdotes o similares, en torno a algún tipo de conocimiento más o menos esotérico, y en el contexto especial de las minúsculas ciudades ricas, pero no para la inmensa mayoría de la



población. Baste recordar lo que reza el dicho africano, que para educar a un niño *hace falta una aldea*, pero añadiendo lo que los africanos no decían por obvio: que *basta una aldea*, que no *hace falta una escuela*. En una sociedad que no cambia, o apenas, todo lo que debe aprender un niño puede enseñárselo cualquier adulto (sus padres, sus parientes, los ancianos, la aldea), salvo que esté llamado a suceder al brujo.

En la fase del cambio intergeneracional las coordinadas se transforman. Hay que formar obreros a partir de niños campesinos, súbditos del rey o ciudadanos a partir de siervos del señor local, urbanitas a partir de habitantes del campo, sujetos de la ley a partir de animales de costumbres, etc., y los padres y los adultos próximos no están capacitados para hacerlo, ni seguramente quieren ni pueden intentarlo. Es entonces cuando se precisa de una nueva institución y de una nueva profesión que representen todo lo moderno frente a lo tradicional, el futuro frente al pasado, etc. Es cuando la institución se universaliza y cuando la profesión vive su momento de gloria.

En la fase del cambio intrageneracional todo se trastoca. No es que los adultos no estén a la altura sino que los profesores, generalmente, tampoco. Ya no cabe esperar a que el conocimiento creado a cada momento circule hacia las universidades y escuelas de magisterio, se incorpore a los estudiantes que tal vez mañana sean profesores y llegue a los alumnos. Para entonces, todos calvos. En la sociedad de la información y el conocimiento, la escuela pierde terreno en beneficio de la ciudad misma (la aldea, que vuelve para vengarse), las redes, los iguales, los nuevos medios de comunicación... Y el profesorado lo paga en términos de incertidumbre, desfase, pérdida de estatus, cuestionamiento. La escuela ya no monopoliza nada, salvo la conscripción de dudosa utilidad.

Las exigencias del nuevo capitalismo

La institución escolar ha perdido el paso, en buena medida, en relación con el mundo del trabajo. Lo que hoy podemos llamar ya el modelo escolar *tradicional* tomó forma a través de la imitación desde la escuela y la imposición a esta de lo que en la sociedad más amplia se consideraban los tipos de organización más eficaces. En sus orígenes, la escuela emuló a los cuarteles y los monasterios, pero en la segunda mitad del siglo XIX y el XX el modelo pasó a ser la fábrica. Por un lado, era la organización más exitosa y su explosiva expansión parecía no dejar duda sobre la bondad de sus pautas organizativas; por otro, el modelo encajaba bien con la vocación escolar de control de la conducta y con los imperativos de costo y eficiencia de una institución masiva. El aula y el centro pasaron así a constituirse en sombras del taylorismo, el alumno en un esbozo del futuro trabajador y el profesor en el anticipo de su capataz. El taylorismo, el análisis costo-beneficio, la evaluación de resultados... se abrieron paso a través de la programación curricular, la pedagogía por objetivos, la psicología conductista...

Hoy está cambiando el panorama. En todo caso, los trabajadores de mañana competirán en el doble frente de una economía global y digital. En el frente global, con los trabajadores de todo el mundo, no solo por la disposición de estos a migrar adonde haga falta a la zaga del capital transnacional sino también por la disposición del capital a moverse allá donde la mano de obra y otros factores sean mejores y/o más baratos y por la rutina del consumidor de comprar aquello que le ofrece más valor de uso o le requiere menos valor de cambio no importa cuál sea su procedencia. En el frente digital, con la maquinaria que si ayer, a través de la mecanización y la automatización, mordía sobre todo en el trabajo

manual, cualificado o no (compárense, por ejemplo, en las plantas de producción automovilísticas, las cadenas de montaje de antaño, pobladas de operarios, y las de ahora, pobladas de brazos-robot articulados), hoy, a través de la informatización, lo hace sobre quienes apenas ayer eran el grueso del trabajo *intelectual*, que servía de sustento a la clase media (bancarios, agentes, azafatas... cuyo trabajo es sustituido por programas que calculan préstamos, buscan billetes, emiten tarjetas de embarque...). Nunca fue tan esencial como ahora la cualificación, salvo que se esté dispuesto a competir aceptando salarios de miseria.

Pero al modelo industrial tradicional sigue además otro que requiere todas nuestras capacidades no ya para integrarnos en la disciplina y la seguridad de la cadena de montaje o la rutina burocrática sino para movernos en la incertidumbre, resolver problemas, afrontar imprevistos, innovar sobre el terreno, trabajar en estructuras flexibles... El modelo taylorista-fordista-stajanovista de producción en masa es sustituido por la especialización flexible, la empresa-red, el distrito industrial, las nuevas formas de organización del trabajo, las jerarquías chatas, etc., pero también por la inseguridad, la precariedad, el trabajo-basura, la externalización de las relaciones laborales... El caso es que el futuro trabajador necesita cada vez más de una socialización y un entrenamiento para la iniciativa personal, la cooperación en equipo, el trabajo en red, la asunción de responsabilidades... todo lo que no parece ser precisamente el punto fuerte de la institución escolar. Y el profesor, acostumbrado a las rutinas escolares y a la tranquilidad de contar con un público cautivo e inmerso probablemente en la carrera funcionarial, no parece tampoco que pueda ser su mentor ideal en ese proceso.

Las transformaciones de la política

Jules Ferry, el padre de la *école unique* francesa, dijo una vez que el maestro sería el sacerdote de la Tercera República, lo que el otro sacerdote había sido para la monarquía. La escuela de masas surgió con la nación y como instrumento de la nación. Su papel fue fundamental e insustituible en la unificación (por encima de otras lenguas) y normalización (por encima de todas sus variantes) de la lengua nacional, en la elaboración y difusión de una tradición histórica y cultural real o inventada, en la creación y asunción de una identidad colectiva, en la identificación con el territorio como base del Estado, en la asunción de deberes y derechos recíprocos. A pesar de su isomorfismo casi clónico (de que, a través de las fronteras, las escuelas se parecen como un huevo a otro excepto por la desigualdad de recursos), la escuela fue invariablemente una institución nacional, como también lo fue y lo es la profesión docente: nacional y nacionalista.

Pero el mundo ha cambiado por efecto de la globalización. Es más, uno de nuestros mayores problemas, si no el principal, es que vivimos en un contexto de globalización económica, ambiental, mediática, cultural, criminal... pero no política, en el que pequeños Estados se las ven y se las desean, si es que lo intentan, para operar con cierta eficacia en el contexto de fuerzas que trascienden sus fronteras y sus recursos. Por otra parte, efecto paradójico de esa misma globalización es una importante diversificación interna, producto de unas migraciones ampliadas e intensificadas pero ya no abocadas a la asimilación, en la medida en que el abaratamiento de los medios de transporte y la explosión de los medios de comunicación de la información permite preservar e incluso induce a intensificar las identidades de origen, con el resultado de que las sociedades nacionales se vuelven más heterogé-



neas, diversas, complejas, multiculturales. Esto plantea a la institución y a la profesión dos tareas para las que ellas, institución y profesión nacionales pensadas para un marco nacional y con una función nacional, no habían nacido y es dudoso que estén equipadas y preparadas.

Por un lado, un mundo global lastrado por Estados nacionales reclama la globalización de la política, la constitución progresiva de una comunidad política global capaz, sobre todo, de imponerse a la economía, de devolver a la política el puesto de mando. No sabemos cómo será esa comunidad política, aunque sí que no será ni un gobierno mundial a imagen y semejanza de los gobiernos nacionales ni un mero organismo intergubernamental del tipo de Naciones Unidas. Lo que sí sabemos es que para que exista algo parecido a una comunidad política debe haber en su base una comunidad moral; es decir, que cualquier poder de dimensión global debe asentarse sobre la existencia de una comunidad correspondiente, sobre la asunción de derechos y obligaciones a escala global, sobre la vigencia de una comunidad humana. El papel que desempeñó la escuela en la formación de comunidades nacionales que sirvieran de sustento y dotasen de legitimidad a los Estados nacionales, debe desempeñarlo ahora a escala global, simplemente humana.

Por otro lado, el desarrollo y la estabilidad de sociedades internamente multiculturales requieren una actitud generalizada de reconocimiento de la diversidad que ya es de manera ubicua un componente permanente del discurso pedagógico, pero hay motivos para dudar de que sea una realidad. La multiculturalidad entraña probablemente una cierta autolimitación de la escuela como institución identificada con una cultura singular, un progresivo deslindamiento de ciudadanía y cultura, porque la materia de la escuela debe ser la primera, lo

común a todos, mientras que la segunda corresponde más bien a los grupos y a sus asociaciones privadas, antes que a las instituciones públicas. Esto entraña, a la vez, la tarea de una constante reconstrucción del *demos*, que ya no puede darse por sentado ni suponerse una mera materialización de la cultura sino que debe ser reformulado en función de los cambios en la composición de la sociedad. La pregunta es: ¿sabrán adaptarse a esto una institución y una profesión que nacieron para lo contrario, para imponer una cultura homogénea en una sociedad profundamente homogénea en su interior y fuertemente segregada del exterior?

La infantería de Gutenberg ante la galaxia Internet

Nos preguntamos sobre la crisis de la escuela, pero en realidad vivimos una crisis de todas las instituciones de difusión, es decir, de aquellas en las que un reducido número habla a la generalidad, a una amplia sección de la sociedad o a una amplia mayoría: la prensa, la publicidad, la política, la imprenta, la escuela. Se ha dicho que es una crisis de las 5P (pongan *press* y *professors* donde corresponde y serán cinco). El problema es que se trata de instituciones que se basaban en formas de difusión masiva, unidireccional, aunque la llamásemos eufemísticamente *comunicación*; que se basaban en que la mayoría podía ser llamada u obligada a escuchar, leer, ver, pero no podía hablar, escribir, emitir. Pero ahora puede hablar sin límites en toda suerte de IMS, SMS, SRS, *chats*...; escribir en *blogs*, *wikis*, páginas personales...; emitir en *YouTube*, *podcasts*... Una explosión de la horizontalidad que deja vacía la verticalidad de las viejas formas de difusión, como han tenido que aprender rápidamente en la prensa y la publicidad, como están aprendiendo en la política, como se revuelven por evitar en la imprenta o la edición musical y como solo

la escuela, de momento, ha podido evitar, pero ¡de qué manera!

La ventaja de la escuela como institución (ventaja para sí, no siempre para los institucionalizados) es su obligatoriedad estricta para un largo plazo vital (de nueve a doce años de educación primaria y secundaria, según los países); su obligatoriedad de hecho para un importante plazo suplementario (para la educación infantil y toda o parte de la secundaria superior, como en la práctica sucede en los países desarrollados, ya que tener menos que eso es estar bajo mínimos) y su condicionalidad para el acceso a las profesiones y otra serie de ocupaciones, en particular las más deseables (en la medida en que la universidad y otras instituciones mantienen todavía el monopolio de la acreditación y que los grupos profesionales se sirven de ella para restringir el acceso). Pero esto, que retrasa la crisis, la vuelve más explosiva y anuncia el estallido. La escuela somete a la población, incluso se vuelve más necesaria como requisito para acceder a ciertas ventajas sociales, pero al mismo tiempo interesa cada vez menos, es menos capaz de atraer y mantener la atención y el interés de los escolarizados. Se da la paradoja de que todo o casi todo lo que la institución enseña se puede aprender hoy por otras vías, a través de plataformas, servicios de redes, redes, comunidades de práctica, grupos de afinidad... pero justamente lo que peor enseña es a moverse en ese contexto alternativo, a servirse de esos nuevos recursos, y no lo hace, en parte, porque ve en ellos una amenaza, no sin razón, y en parte porque sus agentes, los profesores, no siempre saben hacerlo, o al menos no están a la altura de las circunstancias. Para entendernos, es como si la escuela del siglo *xvi* hubiese enseñado filosofía, retórica, historia, etc., pero no, o poco y mal, a leer y a escribir. Porque esa es la diferencia entre hoy y entonces: la humanidad fue incorporada al nuevo sistema del conocimiento creado por la imprenta por una legión de maestros que eran verdaderos expertos en

la lectoescritura, expertos en caligrafía, en ortografía, en sintaxis, buenos lectores y a menudo autores; hoy tiene que hacerlo al ecosistema creado por Internet, la *world wide web*, los servicios de redes sociales, los nuevos medios, las tecnologías de la información y la comunicación sin esa ayuda, a veces incluso a pesar del obstáculo que representa un profesorado de otra época.

Indicios de la crisis no faltan. En primaria, en los países avanzados ya descuella, y en algunos incluso crece de forma galopante, la desescolarización, el *home schooling*, el tipo de (no) escuela que más rápidamente aumenta hoy en los Estados Unidos, y ya no se trata de sectas, ni de zonas rurales atrasadas, ni de liberales fundamentalistas sino de familias de clase media, cultas y educadas, que consideran que quieren lo mismo que ofrece la escuela pero creen poder hacerlo mejor que ella. En secundaria nos topamos con el fenómeno persistente, en algunos países en aumento, del abandono escolar y de nuevo hay que señalar que no se trata ya tan solo de aquel al que estábamos acostumbrados, basado en la urgencia de trabajar o en el fracaso académico previo, sino también de un abandono de alumnos de clase media que pueden pero no quieren continuar, incluso de un *abandono interior* que mantiene sus cuerpos en las aulas, pero no sus almas. En la enseñanza superior, en fin, estamos asistiendo a una explosión de cursos en línea, recursos abiertos (OER), cursos abiertos (MOOC) y, lo que creo que pronto será más importante, de mecanismos de acreditación alternativos (*digital badges*).

PERSPECTIVAS PARA LA PROFESIÓN DOCENTE

¿Qué debemos y qué podemos hacer? La sociedad de la información y del conocimiento es también la del aprendizaje, del aprendizaje a lo largo de la



vida, en la que el aprendizaje es más importante que nunca para el desarrollo y las oportunidades de las personas y de las naciones. Y aunque decir aprendizaje ya no es lo mismo que decir educación (hay aprendizaje sin educación), decir educación no es lo mismo que decir escuela (hay educación sin escuelas) y decir escuela no es lo mismo que decir profesorado (hay más que aprender en la escuela que de los profesores), lo cierto es todavía que las posibilidades de educación y de aprendizaje de la mayoría dependen ante todo de sus profesores y de sus centros educativos. En todo caso, la escuela continúa siendo el recurso fundamental o único en la educación de muchos y el profesorado es aún el recurso principal de la institución escolar. ¿Qué hacer, pues, para asegurar a todos, y en particular a quienes más lo necesitan, el mejor profesorado posible?

La formación del docente

El actual modelo de formación del profesorado está en la mayoría de los países anclado en el pasado. De un lado tenemos a los maestros, con una formación corta y relativamente superficial, propia de un tiempo en que el mero acceso a la secundaria –que no existía para la mayoría de la población–, el paso por unas escuelas normales o magisteriales centradas en la lectoescritura y la cultura general y, algo oculto pero quizá más importante, la *sobreselección* (el hecho de que esta carrera era elegida por los hombres y mujeres más capacitados de las clases populares, que difícilmente podían aspirar a otra cosa), resultaban más que suficientes para lo que después sería su cometido, la alfabetización masiva de la población. Del otro tenemos a los profesores de secundaria, con una formación puramente disciplinar, no enfocada como tal a la educación y por lo tanto no profesional, que pudo

servir cuando su alumnado se reducía a los adolescentes llamados a seguir su misma trayectoria, esto es, a acceder a los estudios superiores, vale decir, sus réplicas vivas con menos años encima, el alumnado *espontáneamente* seleccionado de las clases medias y altas y alguno *sobreseleccionado* de las clases populares.

Todo esto se viene abajo cuando lo que necesitan aprender los niños en primaria no se reduce ya a algo de lo que pueda dar fácilmente cuenta el saber acumulado de los maestros, sino que se trata de un saber cambiante, especialmente de instrumentos de información, aprendizaje y conocimientos cambiantes, a los que a menudo ellos mismos acceden antes, más y mejor que sus educadores, o cuando los adolescentes que asoman en secundaria ya no son las réplicas vivas de sus profesores sino sencillamente todos, los que aprecian la escuela y los que no, los que planean continuar estudios superiores y los que no ven llegar la hora de marcharse... No es difícil la receta, al menos en su primera parte: la formación del maestro, por un lado, debe pasar a ser más amplia y más exigente, lo que en gran medida requiere romper con el legado de laxismo y superficialidad de las escuelas de magisterio; la del profesor de secundaria, por otro, debe incorporar un componente importante de formación específicamente profesional, encaminada a la educación.

En segundo lugar, no hace falta siquiera detenerse a señalar que ya no es posible ejercer tres o cuatro decenios la profesión docente con la formación adquirida antes de comenzar a hacerlo. Esto implica, primero, que la formación permanente del profesorado cobra mayor importancia en sí misma y frente a la formación inicial, ya que esta por sí no garantiza nada; segundo, que los criterios de selección que fueron buenos –si es que lo fueron– para designar a alguien como profesor en un momento dado no tienen por qué seguir siéndolo diez,

veinte, treinta o cuarenta años después. Las consecuencias de esto son obvias: primero, que la formación permanente debe ser obligada y evaluada, es decir, que no puede bastar con calentar el asiento en cursos y cursos sino que debe traducirse en competencias profesionales visibles; segundo, que el ejercicio profesional debe estar también sujeto a evaluación y el empleo del profesor no puede seguir blindado contra todo y contra todos. No imagino un futuro de inestabilidad e incertidumbre para los profesores, puesto que estoy convencido de que su profesionalidad más los incentivos adecuados serían más que suficientes para mantenerlos a la altura de las necesidades y de las oportunidades, pero sí un colectivo profesional y unas instituciones educativas capacitados para desprenderse de quienes no estén a la altura de sus tareas, como en cualquier otro ámbito social.

He de decir, además, que mantenerse a la altura de esas tareas no es un imperativo que el profesional tenga derecho a delegar en las administraciones o los poderes públicos, sino una responsabilidad personal e intransferible. Con independencia del deber de las administraciones públicas de articular políticas de formación y apoyo, que no hay que dudar en exigirles, la capacitación es ante todo y sobre todo un deber propio. Si no perdonaríamos a un abogado o un juez que nos dijeran que fueron formados en las leyes de la dictadura y nadie les ha enseñado las de la democracia, ni a un médico que pretendiera atendernos con tratamientos obsoletos, ni a un arquitecto que no supiera nada de las técnicas o los materiales más recientes, ¿por qué hemos de hacerlo con un profesor?

Las políticas de recursos humanos

Creo que parte del problema de la educación es que se ha producido una disociación entre las políticas pensadas para la institución y las pensadas para la

profesión. Las primeras dependen de las demandas de la población, los cambios en las mayorías políticas, los resultados del sistema...; las segundas lo hacen de las relaciones con el colectivo docente, el riesgo de conflicto, las estrategias sindicales... Cualquier organización sabe que toda estrategia debe tener detrás una política de personal, de recursos humanos, o como se quiera denominar... menos la institución escolar, donde cada una de estas va por su lado.

Nosotros (profesores, expertos, administradores, políticos) hablamos más bien de *carrera* profesional o de *estatuto* del profesorado o del funcionariado, lo que ya revela parte del problema. En realidad es como si dijéramos que no tenemos unos profesores al servicio del sistema educativo, para hacer efectivo, en las mejores condiciones posibles, el derecho a la educación de los alumnos, de la ciudadanía, sino que tenemos unos millones de alumnos al servicio de un sistema de empleo, al servicio del profesorado.

Eso es lo que sucede cuando, en el seno de un servicio público, la demanda de mejores condiciones laborales y contrapartidas salariales se independiza de las condiciones de prestación del servicio, como en gran medida ha sucedido o está sucediendo en los sistemas educativos. Llama la atención que los sindicatos, nacidos para defender a los trabajadores en la industria de propiedad privada, hayan desaparecido progresivamente de esta y se concentren hoy en los servicios de la esfera pública. En los servicios públicos los conflictos no dañan al empleador como tal, sino al público que deja de recibir el servicio, y en los de titularidad estatal erosionan el apoyo de los políticos al cargo, por lo cual resultan especialmente tentadores para el empleado y especialmente peligrosos para el empleador, lo que dota a la acción sindical de una elevada eficacia que no tiene en otros ámbitos. Así, los sindicatos, que



en el sector privado –en el sector propiamente capitalista– son un equilibrio imprescindible frente al poder del empresario, que de otro modo sería omnímodo, en el sector público puede que empiecen por corregir un desequilibrio en el mismo sentido –aunque no del mismo orden–, pero acaban fácilmente produciendo el desequilibrio contrario, un funcionariado excesivamente poderoso.

En el caso concreto del sistema educativo a esto se une la facilidad con la que el discurso de la izquierda reformista, centrado desde la segunda posguerra mundial en la expansión de los servicios del Estado de bienestar –la educación entre ellos– se convierte en una retórica inagotable en beneficio de las reivindicaciones de los empleados públicos. ¿Quién va a decir que no a más educación si esta es para nuestros hijos y la clave del futuro? ¿Quién va a decir que no a mejorar las condiciones y contrapartidas de los profesores si la educación depende ante todo de ellos? ¿Qué profesor no está profundamente convencido de que lo que es bueno para su gremio es bueno para los alumnos, para las familias, para la sociedad y para la humanidad? Pero se trata de un *non sequitur*: se puede pagar más a los profesores sin que mejore su trabajo, se pueden reducir sus horas de docencia sin que mejore su docencia, se puede financiar medios y recursos que nadie va a saber utilizar, etcétera.

Con esto no quiero decir que los profesores sean *los* responsables de los males del sistema, sino simplemente que debemos encontrar el camino en que las mejoras en la situación del profesorado –para lo cual hay todavía un largo recorrido posible en América Latina– deben ir acompañadas de mejoras verificables en la calidad de su trabajo, en su formación, en su eficacia y eficiencia, en su capacidad de respuesta profesional, etc. Se trata, en definitiva, de que em-

pleadores o empleados, las autoridades y los sindicatos, abandonen cualquier pretensión de obtener más por menos, cada uno desde el punto de vista de sus intereses, para embarcarse en una estrategia cooperativa, un juego *win-win*, de suma positiva, en el que todos ganen (y, con ellos, la sociedad), una estrategia de *más por más*.

Y así termino. Nada más y muchas gracias por su atención.



II Presentación del Documento Básico

Flavia Terigi

Lic. en Ciencias de la Educación (UBA), Mag. en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO), investigadora.

Buenas tardes. Empiezo agradeciendo a la Fundación la invitación para preparar este Documento Básico que constituyó una gran responsabilidad y también un esfuerzo compartido con toda la gente que estuvo acompañando el proceso de producción y luego de edición.

Quisiera comenzar con una escena. Vengo a sostener un argumento un poco distinto del que se acaba de exponer¹, relacionado con el problema que creo que afronta la profesión docente, que es el de los límites del saber pedagógico, del saber profesional que tenemos. Y a sostener una cierta convicción que tengo de que no vamos a poder resolver ese problema por la vía de que cada uno busque la manera más eficiente de “encontrarle la vuelta al asunto”. No es que esto no pueda suceder, sino que no creo que así pueda ocurrir un cambio de gran escala como el que haría falta.

Quisiera relatarles una escena que recogí el pasado lunes en la ciudad de Córdoba conversando con un equipo de investigación de esa universidad², que está estudiando una iniciativa de política educativa destinada a escolarizar a adolescentes y a jóvenes de esos que no son los que tradicionalmente entraban a la escuela, pero que han tenido, como muchísimos jóvenes y adolescentes en nuestros países, un paso de uno o dos años por las escuelas, esos pasos que llevan

¹ Se refiere a la exposición de Mariano Fernández Enguita.

² Se trata del proyecto “La educación secundaria en los grandes centros urbanos: la escolarización de adolescentes y jóvenes en la ciudad de Córdoba”, coordinado por Liliana Vanella y Mónica Maldonado en el marco de Acuerdo de Cooperación entre UNICEF y la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

después al abandono del que hablaba hace un rato el profesor Fernández Enguita.

Es un programa que propone una estrategia de pluricurso, de diversificación curricular y de atención de distintas formas a las particulares maneras en que grupos diferentes de estudiantes participan de la situación. En este programa, entre las cosas que conversamos, recogidas por el equipo de investigación, recorté esto que dice una profesora y que ellos recogen en su informe:

“No, la verdad se ha complicado, no le he podido encontrar la vuelta, lo tengo pendiente, pero no he encontrado cómo trabajarlo tampoco y no se me ha ocurrido nada. Y eso de no haber tenido ningún soporte no me ha ayudado. Vos ves que voy trabajando diferentes temas, y uno parte de chicos que no entienden el mínimo de vocabulario y hay que explicarles todo, palabra por palabra, y también hay chicos que tienen mucho manejo. Tenés, *a priori*, por ahí es un prejuicio mío, pero por los recursos que cuento no se me ocurre cómo. La verdad es esa. Por ahí es un problema mío, si alguien me mostrara...”.

Esto que recoge el equipo de investigación y que dice esta profesora es algo que venimos constatando en una gran cantidad de iniciativas de política educativa semejantes. El Estado y, por lo tanto, la sociedad hacen esfuerzos muy importantes por sostener en la escuela a chicos en condiciones de vulnerabilidad y, sin embargo, se tropieza, entre otras cosas, con el límite del saber pedagógico y el saber profesional docente.

Hay otros límites que no hace falta que mencione aquí porque todos estamos atentos a ellos. No estoy hablando de que se trate del único límite. No estoy hablando



de que las únicas dificultades para escolarizar a chicos en condiciones de vulnerabilidad se refieran al saber profesional docente, pero sí que es un límite que tenemos que empezar a reconocer para ganar, si se quiere, mayor eficacia en nuestras iniciativas.

Por eso parto de una caracterización del contexto que hacía diez años atrás Antonio Nóvoa. Él decía:

“Por una parte, los profesores son observados con desconfianza, acusados de ser profesionales mediocres y de tener una formación deficiente y, por otra, son bombardeados con una retórica cada vez más abundante que los considera elementos esenciales para la mejora de la calidad de la enseñanza y para el progreso social y cultural” (Nóvoa, 1999:103).

Todos sabemos que existe esta doble mirada. Por un lado, cada vez que hay que hacer un esfuerzo educativo, por ejemplo el esfuerzo de la obligatoriedad escolar en la escuela secundaria en un país como el nuestro, se apela a y se afirma la importancia del trabajo docente para lograr esta meta. Y, por otro lado, hay una cierta mirada pública, cada vez más extendida, de desconfianza acerca del trabajo de los maestros y de los profesores.

Me propuse en el Documento inscribir el problema de la construcción de los saberes propios de la docencia como profesión en su relación con los cambios en las condiciones de funcionamiento de los sistemas escolares. Dedico unas cuantas páginas del Documento a analizar este punto. Creo que la conferencia del profesor Fernández Enguita ha puesto muy claramente nuestra mirada sobre los cambios que están ocurriendo en las condiciones de funcionamiento de los sistemas escolares, que, después de todo, son cambios

sociales de gran escala que en todo caso afectan a la escuela, que es una institución de antes de la radio, de antes de la tele, de antes de la compu y de antes de muchísimas otras cosas que hoy forman parte no solamente de nuestra vida cotidiana, sino de un futuro imaginable, desde cierto punto de vista, muy distinto del de fines del siglo XIX.

Preparé un Documento cuyo esquema puse en pantalla; de todos modos ustedes lo tienen en la carpeta. Hice una distinción entre una serie de asuntos que no pretenden cubrir exhaustivamente la respuesta a la pregunta “qué debe saber un docente y por qué”, sino más bien, como señalaba Darío Pulfer al principio, problematizar, decir algunas cosas de las que sí estoy convencida y dejar abiertas otras dudas. Yo decía hoy a la mañana que es un Documento dubitativo, un Documento con muchas dudas. Y esas dudas tienen que ver con la constatación de ciertos límites en los modos que tenemos de pensar el trabajo docente y los saberes que de alguna manera lo informan.

ACERCA DE LA NATURALEZA DEL TRABAJO DOCENTE

Me alegra mucho que haya estado tomado este tema en la conferencia del profesor Fernández Enguita, porque me permite subrayar únicamente las cosas que quiero poner de relieve. Cuando hablamos de la especificidad del trabajo docente hay una manera bastante frecuente de pensar en este trabajo como un trabajo individual, y aunque toda la retórica de la docencia generalmente hable de trabajo colaborativo y de la importancia del trabajo conjunto de los maestros y profesores, la realidad es que la estructura de los puestos de trabajo, la propia formación y la evaluación apuntan a la definición de un trabajo entendido como individual. Y aunque se realice efectivamente en un

marco institucional, lo que tiene un montón de consecuencias respecto de cómo es este trabajo y de lo que requiere para poder realizarse, hay muchas señales en sentido contrario que lo definen permanentemente como un trabajo de carácter individual.

En ese sentido quiero hacer un planteo un poco distinto sobre el trabajo docente como un trabajo de carácter político, institucional, colectivo y colaborativo. Cada una de estas características las extiendo en el Documento. Pero ahora simplemente quiero subrayar unas pocas que tienen que ver con el asunto central del Documento Básico, que es la cuestión de los saberes.

Por un lado, señalar que la docencia es una profesión que hace de los saberes y de la transmisión cultural su contenido sustantivo. Sobre esto habría mucho para decir, pero, posiblemente, sea lo más conocido por todos. Me interesa subrayar el segundo punto, que tiene que ver con la peculiar relación que tenemos los docentes con el saber. Porque esta peculiar relación tiene efectos en la relación epistémica y también en la autoridad social de quienes ocupamos esta función llamada ser docente.

Hace tiempo acuñé una pequeña idea que por suerte ha dado vueltas y muchos colegas han contribuido a discutirla y mejorarla (Terigi, 2007). Esta idea según la cual los docentes transmitimos un saber que en general no hemos contribuido a producir, lo cual genera problemas específicos en la relación con el saber de cuya transmisión estamos a cargo. Y, por otro lado, en el marco del proceso de transmisión, generamos un saber acerca de la transmisión, solo que ese saber no es reconocido como tal. Yo no tengo muchas categorías con las que pensar esto en términos sociológicos, pero en términos pedagógicos me parece que se genera una particular relación con el conoci-

to, una particular relación con el campo de la cultura, cuando se ubica al docente en esta rara posición. Esta posición de transmitir un saber que no produce y, por otro lado, producir un saber que no termina de ser reconocido como tal.

En tercer lugar, trabajar sobre la idea de que la enseñanza constituye una función institucional. Aquí me apoyo mucho en análisis de otros colegas, por ejemplo, en el análisis de un colega muy conocido por todos como es Daniel Feldman. La enseñanza constituye una función institucional, pero en buena medida el desarrollo del conocimiento pedagógico y, en particular, el desarrollo del conocimiento didáctico, han tendido a mirar a la enseñanza como si fuera eso que ocurre cara a cara en el encuentro del docente con los estudiantes (Feldman, 2002). Y aunque por supuesto una parte de lo que llamamos enseñanza ocurre así, lo que allí sucede, ese acto así definido, es un acto de carácter institucional y, por lo tanto, hay una serie de restricciones que considerar respecto de este trabajo que llamamos enseñanza cuando lo miramos no como algo que alguien realiza cara a cara y de lo que es responsable absoluto, cual si fuera un artesano que produce algo de lo que es plenamente autor, sino cuando consideramos que, en verdad, cada vez que los docentes nos encontramos cara a cara con los estudiantes, nos ubicamos en una suerte de gran cadena que, desde el lado de los estudiantes es su trayectoria escolar, y desde el lado de los docentes es la institución, que le pone condiciones a la manera en que se desarrolla ese trabajo y a lo que se puede esperar de él.

Entre otras razones por su carácter institucional, la docencia es una ocupación masiva. Los datos en América Latina son importantes en ese sentido: 6,4 millones de maestros y profesores. En el caso de la Argentina,



ya sabemos, desde el año 2004, que son 850.000, y en el marco de la expansión reciente de la escolaridad son muchos más. Este rasgo diferencia fuertemente a maestros y a profesores de otros colectivos del sector público. Y este rasgo de masividad, combinado con el de diversidad, hace, desde mi punto de vista, poco promisorios los análisis que pretendan tipificar buenas prácticas, establecer parámetros simples de actuación o diseñar políticas uniformes hacia el sector que sean, a la vez, pertinentes y de gran alcance. Hay algo con la masividad y con la singularidad de muchos contextos en los que los docentes desarrollan su trabajo que nos está generando problemas a la hora de buscar políticas que sean a la vez pertinentes y de gran alcance.

Como sabemos, por lo menos es el caso de la Argentina y de muchos otros países de la región; la organización tradicional del trabajo docente tiende a obtener la actividad conjunta, por aquello de que la institución se ha desarrollado pensando que la tarea docente es la que se realiza de las puertas del aula para adentro. Hay bastante menos desarrollo de conocimientos que permitan una actividad conjunta. Y cuando, desde el punto de vista de la definición del puesto de trabajo, se logra poner condiciones para que el trabajo conjunto sea posible, se tropieza con el límite de lo que no se sabe, para qué sirve juntarse con otros para discutir qué, para hacer qué, sobre qué teníamos que hablar cuando reclamábamos poder hacerlo.

Y, finalmente, el ejercicio de la docencia es un ejercicio extendido en el tiempo. Es cierto que hay muchos docentes que cambian de función a lo largo de su carrera profesional y también es cierto que hay muchos docentes que durante décadas realizan la misma función: ser maestro de grado, ser profesor de 1.º 1.^a de Matemática durante dos, tres o cuatro décadas de la propia vida. Y en ese ejercicio extendido en el

tiempo, entre las cuestiones que hay que atender, se encuentra justamente que una profesión como esta, que hace de la transmisión cultural su contenido sustantivo, es imposible que no se vea interpelada por transformaciones sociohistóricas como las que están ocurriendo, que acontecen, efectivamente, como se señaló en la conferencia inaugural, con una velocidad, con una intensidad, que son muy distintas de la durabilidad que se le supuso a la formación inicial en el período de organización de los sistemas escolares. Ese contraste está a la vista de todos nosotros. Y en ese sentido ya sabemos que, lejos de pretender “reconvertir” periódicamente a los docentes, lo que parece una tarea destinada al fracaso por definición, hay que encontrar otras formas de apoyar el desempeño docente y de promover diversas formas de ejercicio de la función en el marco de carreras que son muy extendidas en el tiempo y que por lo tanto se van a ver permanentemente desafiadas por el cambio cultural.

ACERCA DE LOS SABERES EN EL TRABAJO DOCENTE

Ahora bien, aunque existan —existen, desde luego—, colectivos de docentes con distinto grado de organización, que están ocupados en la formalización del saber sobre su trabajo, lo cierto es que la definición del trabajo docente en el sistema educativo no contiene el trabajo de producción de saber sobre la transmisión ni contempla las condiciones para hacerlo posible. El listado de funciones en que suele desplegarse la posición docente no incluye, no suele incluir, la producción de saber pedagógico, ni su puesta en circulación pública, ni su revisión bajo procedimientos de análisis crítico; y no se trata de que alguna vez estas condiciones estuvieron y luego se deterioraron, sino que estas tareas no formaron parte históricamente de la definición tradicional del trabajo en la escuela moderna

tal como la conocemos. Y, por su lado, cuando los mismos docentes enumeran las tareas que ellos consideran como parte de su trabajo, inclusive cuando enumeran aquellas que juzgan que no están reconocidas en el tiempo rentado, es frecuente que detallen actividades como preparar las clases, corregir producciones de los alumnos, capacitarse, establecer relaciones con las familias; pero es improbable que pongan en la lista de lo que debieran hacer, y no pueden hacer porque no forma parte de la definición, la sistematización del saber pedagógico producido a propósito de la resolución local de los problemas y los desafíos educativos.

Eso lleva de lleno al problema de los saberes en el trabajo docente, que no es un problema que se pueda contestar de manera sencilla. Insisto en el Documento

en desplegar este argumento. “¿Qué debe saber un docente y por qué?” sí es una pregunta frecuentemente abordada y, creo, respondida con grandes consensos y con algunas dificultades. La tenemos más recorrida. Recopilo en el Documento cuatro propuestas al respecto e inclusive invito al lector a un ejercicio posible para hacer con la tabla 1, que es el de organizar las categorías que proponen los distintos autores en una suerte de nuevo conjunto, eliminando superposiciones y aprovechando complementariedades. Hice este ejercicio ayer, ensayando para la presentación del Documento hoy, y obtuve grandes áreas de saberes docentes y alcances posibles de estos saberes que –me parece– no nos generan demasiada dificultad para ponernos de acuerdo.

GRANDES ÁREAS DE SABERES DOCENTES	ALCANCES POSIBLES
Contenidos de formación cultural y sobre la educación como proceso social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos (Darling-Hammond, Ávalos). 2. Conocimiento de los contextos educativos, desde el modo como trabajan los grupos o las aulas, la administración y las finanzas del sistema educacional, a las características de las comunidades y las culturas (Ávalos). 3. Formación pedagógica general, que vehiculiza el saber pedagógico propio de los docentes como grupo profesional (Ávalos, Montero Mesa, Terigi). 4. Formación cultural que capacite para una comprensión crítica de los cambios socioculturales (Terigi).
Conocimiento de los aprendices	<ol style="list-style-type: none"> 5. Conocimiento de los alumnos en cuanto aprendices y de sus características (Ávalos). 6. Conocimiento del aprendizaje en distintos contextos sociales (Darling-Hammond).
Conocimiento sobre y para la enseñanza	<ol style="list-style-type: none"> 7. Formación didáctica general y específica (Ávalos, Terigi). 8. Conocimiento para enseñar a aprendices diversos (Darling-Hammond, Montero Mesa). 9. Conocimientos sobre cómo construir y gestionar un aula productiva (Darling-Hammond). 10. Prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales (Terigi).
Conocimiento sobre los contenidos de enseñanza	<ol style="list-style-type: none"> 11. Formación disciplinar (científico-tecnológica, artística, etc.) básica y de profundización en el área o disciplina de especialización (Montero Mesa, Terigi). 12. Conocimiento pedagógico del contenido (Darling-Hammond, Ávalos). 13. Conocimiento curricular, focalizado especialmente en los programas y materiales que constituyen las “herramientas del oficio” de los profesores (Ávalos).
Herramientas para el propio aprendizaje y la producción de conocimiento	<ol style="list-style-type: none"> 14. Manejo de tecnologías de la información y comunicación (Montero Mesa, Terigi). 15. Modalidades de trabajo intelectual vinculadas con la producción, apropiación y difusión de conocimientos en educación (Terigi).



Me parece que es más fácil contestar qué debe saber un docente y por qué y es un poco más complicado contestar a la pregunta de cómo lograr que esto que ya sabemos se convierta en saber profesional. También es difícil responder a la pregunta sobre la práctica: hay algo en la práctica que no se sabe, no sabemos todo lo que hay que saber para poder resolver los problemas de la práctica y, sin embargo, aunque no todo se sabe, el problema tiene que ser afrontado.

Quiero decir con esto que hay muchas situaciones en las cuales el conocimiento profesional que proveemos a través de los mecanismos de la formación inicial o que tratamos de poner al alcance por otros mecanismos se revela insuficiente y, sin embargo, los maestros y los profesores tienen que generar de alguna manera respuestas a estas situaciones. Frente a las vacancias existentes en la producción profesional de saberes, la práctica de los docentes no puede descansar enteramente ni en unas competencias formalizadas y disponibles ni en unos saberes completamente desarrollados. Y, en consecuencia, se abre la pregunta por la naturaleza del saber profesional de los docentes, por dónde se lo produce, por cómo se lo transmite, por cómo se lo consolida, por cómo se lo somete a crítica, etcétera.

En el Documento realizo una larga consideración acerca de lo que aporta al mejor conocimiento o a la mejor comprensión del saber profesional docente todo lo que ya sabemos gracias a investigaciones como las del pensamiento de los profesores y otras líneas de trabajo que nos van apuntando un cierto repertorio, una cierta estructuración, del saber profesional. Y, sin embargo, me parece que hay un contraste que marcar entre el carácter aseverativo que tienen muchas de esas categorizaciones de saberes docentes, y los límites del saber profesional frente a una gran cantidad de situaciones

que ocurren en las escuelas tal y como las conocemos, y en la medida en que se van transformando de acuerdo con los cambios socioculturales que las impactan.

Me queda claro, y propongo en el Documento, que no es suficiente un enfoque racionalista de los saberes docentes. En ese sentido, me parece que una comprensión compleja y situacional de la práctica docente va a trasmano de una perspectiva racionalista que sostenga la idea de unos saberes de fundamento que encuentran su realización con mínimos ajustes en el contexto de la práctica. Tampoco parecen suficientes las interpretaciones más literales del programa reflexivo, que también creen aparentemente que las prácticas se van a reacomodar por una revisión reflexiva del marco de representaciones de los docentes. En fin, paso revista a una serie de abordajes que se han realizado, cada uno de los cuales tiene aspectos interesantes para abordar la respuesta a nuestra pregunta, la pregunta de este Foro; pero ninguno de los cuales es completamente suficiente o satisface del todo lo que tenemos que afrontar.

EL SABER PEDAGÓGICO "POR DEFECTO"

De allí el planteo al que le dedico más extensamente mis reflexiones. Mariano Jabonero hacía una referencia –que le agradezco– a la originalidad del Documento. Quizás esa originalidad tenga más que ver con este capítulo³. Porque en él trato de desarrollar un argumento que no es la primera vez que planteo y que de alguna manera me persigue. Es el argumento acerca de los límites del saber pedagógico disponible y también de los límites de los procesos de formación. Hay una categoría sobre la cual me interesa trabajar, que es la categoría de "saber pedagógico por defecto".

³ Se refiere al capítulo III del Documento Básico del Foro.

Utilizo esta categoría haciendo una analogía, que no voy a desarrollar extensamente ahora, entre los programas de computación y el saber profesional⁴. Trato de decir que existe un saber profesional docente, acumulado, estructurado para el sistema educativo y para el tipo de conocimiento profesional requerido por el sistema educativo decimonónico, que hoy tiende a funcionar “por defecto”, en el sentido de que si no hacemos un esfuerzo por ir en sentido contrario, se instala en nuestras prácticas y se desarrolla de manera automática y, en alguna medida, reproduciéndose.

Procuré trabajar en particular en este Documento cuatro características de este saber pedagógico por defecto. Ojalá a medida que las vaya presentando quede claro lo que trato de decir, que es que tenemos motivos estrictamente pedagógicos por los cuales la tarea del docente enfrenta una serie de problemas hoy en día. No solamente tenemos los problemas ya reconocidos acerca del cambio sociocultural o, inclusive, los referidos a la propia crisis de la escuela como institución, sino también aspectos del funcionamiento del saber profesional que enfrentan un serio límite.

Puse en pantalla cuatro características del saber profesional a las que me voy a referir, justamente, con la intención de ilustrar este argumento.

- La perspectiva monocrónica del aprendizaje.
- La concepción del trabajo de enseñar como una tarea individual.
- La función de transmisión propia del mundo pre-digital.
- La sectorialidad del conocimiento profesional docente.

⁴Extensamente desarrollada en Terigi, 2010.

Por un lado, la perspectiva sobre el aprendizaje que podríamos llamar *perspectiva monocrónica*: perspectiva según la cual la enseñanza tiene que proponer secuencias unificadas de aprendizaje a cargo de un mismo docente, sostenidas a lo largo del tiempo con un mismo grupo de alumnos, de forma tal que al final de un período de trabajo –por ejemplo, de un ciclo lectivo–, y desarrollada la enseñanza tal y como ha sido prevista, los sujetos deberían lograr aprender o deberían haber aprendido, aproximadamente, las mismas cosas. La escuela ha inventado explicaciones históricas cuando las cosas no suceden así, explicaciones que ponen la dificultad para aprender en los alumnos.

Hace tiempo que estos argumentos que atribuyen a los alumnos las condiciones por las cuales ellos no aprenden también están en crisis. Lo que hoy en día está en crisis es esta perspectiva monocrónica. Históricamente ha habido una enorme diversidad en nuestras aulas; lo que hizo la escuela es un fuerte esfuerzo por homogeneizar esa diversidad. La perspectiva está en crisis porque ya está cada vez menos aceptado que esto sea efectivamente lo que tenemos que hacer. Pero, sin embargo, hemos sido preparados en esta perspectiva que llamamos monocrónica y el saber profesional construido apunta a ella. Iniciativas como la diversificación curricular que mencionaba la profesora de la escena del comienzo de mi exposición hablan de esto. Lo que la profesora dice es: “es que yo no sé, le busco la vuelta y no sé”. Y creo que se entiende que no sepa. Porque toda la vida ha hecho otra cosa, porque ha sido formada para otra cosa y porque no ha participado en procesos de producción de saber profesional que le permitan rápidamente improvisar otra cosa. A veces, la política educativa parece suponer que, como en el final de la pretendida cadena de la enseñanza está el docente, y este debiera saber cómo hacer las cosas, alcanza con poner ciertas condiciones



macro para que en el aula las cosas ocurran de otra manera.

En segundo término la concepción del trabajo de enseñar como *una tarea individual*. Si bien ubicamos el trabajo de los docentes en un nivel institucional, como planteábamos antes, hay que reconocer, sin embargo, que las posibilidades de trabajar con otros están condicionadas por marcos laborales construidos desde una perspectiva individual del trabajo. Además hay que reconocer que el trabajo colaborativo, si lo instalamos por la vía de otras condiciones laborales, requiere también la construcción progresiva de conocimientos susceptibles de hacer funcionar en la práctica nuevos modelos de participación en la vida institucional.

Las iniciativas de política educativa recientes han procurado poner otras condiciones institucionales para las tutorías, las clases de apoyo, el trabajo colaborativo de los profesores, etcétera; pero quizás han estado poco advertidas acerca de la insuficiencia del desarrollo de una capacidad profesional para ocupar las instancias institucionales así generadas con saberes construidos a tal efecto.

Como ya lo señaló el profesor Fernández Enguita, la *función de transmisión* propia de la docencia ha sido concebida para el mundo que hoy podemos llamar *pre-digital*. La escuela es una institución pre-digital y debido a ello tanto su modo de relación con los contenidos de la cultura como el saber pedagógico sobre la transmisión han sido construidos sobre bases que se ven francamente conmovidas por la envergadura de los cambios socioculturales que supone el desarrollo de las tecnologías.

En el Foro anterior, en el VII Foro Latinoamericano, Inés Dussel señalaba que la escuela moderna tiene un

modo de operación con el saber que está sobre todo basado en la moderación, en la crítica, en la distancia, que los nuevos medios digitales proponen la inmediatez, la aceleración, la interacción rápida. Los cambios, decía Dussel, han sido muy rápidos y muy abruptos y no puede contarse con que los maestros y los profesores puedan dar una respuesta automática a estas nuevas condiciones. Por supuesto que, en la medida en que van accediendo al trabajo docente maestros y profesores cada vez más jóvenes, esta brecha tiende a resolverse de otras maneras. Pero eso no significa que tengamos desarrollo sustantivo y suficiente acerca de cómo reestructurar la práctica pedagógica en el aula en el marco de una introducción efectiva de las nuevas tecnologías, una respuesta que no sea simplemente no luchar contra ellas o no pelearse con ellas, sino utilizarlas de manera efectiva en el marco de una reestructuración del modelo pedagógico.

Y en cuarto lugar, lo que podemos llamar la *sectorialidad del conocimiento profesional docente*. El saber profesional del que pueden disponer maestros y profesores ha sido construido históricamente considerando la acción educativa en clave escolar. Y debido a ello es un saber que tiene dificultades para afrontar suficientemente acciones educativas que traspongan los límites de la escuela como institución. Trabajo investigando muy de cerca iniciativas tanto de la política educativa como de escuelas o de grupos de profesores que intentan dar respuesta a la escolaridad de las poblaciones más vulnerabilizadas de nuestras ciudades. Es muy claro, en esos casos, cómo la posición profesional de los maestros y profesores es mucho más refractaria al trabajo interinstitucional que la de otros profesionales que eventualmente entran en contacto con la escuela. El saber pedagógico disponible tiene que ser ampliado y reformulado para generar respuestas específicas, actuaciones docentes que se realicen

en un marco interinstitucional. Se puede hablar de la escuela como centro de relaciones, como nodo en una red, del trabajo en relación con otras instituciones, etc., pero debemos tener claro que las personas que trabajan allí dentro no han sido históricamente formadas para trabajar con otras instituciones. Muy por el contrario, han sido formadas históricamente, y el saber profesional desarrollado ha sido constituido históricamente, pensando que la escuela por sí misma tiene que resolver y garantizar una gran cantidad de acciones que hagan posible la escolarización.

La situación de vulnerabilidad en que se encuentran muchos chicos y chicas en nuestra región requiere actuaciones interinstitucionales. Lo que trato de advertir es que estas actuaciones requieren, del lado de quienes están en las instituciones que articulan, ciertas disposiciones para poder trabajar con otro; requieren cierta capacidad para identificar el propio saber y ponerlo en interacción con el saber de los otros, una capacidad que no ha sido históricamente constituida. Y por eso insisto en la necesidad de una producción de saber que vaya en algún sentido a contramano del “saber por defecto”. El saber por defecto actúa, en cierto modo, en forma automática; si uno quiere que empiecen a pasar otras cosas, tiene que romper con estos automatismos.

LOS LÍMITES DE LA FORMACIÓN

Por el lado de los procesos de formación también tenemos bastante incertidumbre. Es cierto que, pensando en alguna diferencia en relación con lo que se planteaba respecto de España o en general de Europa, en los países de nuestra región –en el caso de la Argentina, eso es muy claro– ha habido en los últimos años una enorme cantidad de iniciativas volcadas al mejoramiento tanto de la formación inicial como de la

formación continua. Por ejemplo, la prolongación de la duración de la formación inicial de los maestros que hoy está equiparada a la extensión de la formación de los profesores, es un cambio, en ese sentido, muy claro. Creo que puede decirse, con todas las salvedades que hay que hacer debido a la enorme variabilidad de la situación en los diferentes países de la región, que tienden a consolidarse currículums que superan la lógica aplicativo-deductiva, que fue la lógica histórica de la formación; que las aproximaciones a la práctica son más tempranas y más sostenidas; que se ha producido una cierta actualización de los enfoques didácticos, con un mayor peso de las didácticas específicas, e inclusive que es cada vez más extendida en la formación docente inicial; la incorporación de las tecnologías de la web 2.0, de maneras incipientes pero francamente promisorias.

Por el lado de la formación post-inicial, también ha habido muchísimas transformaciones: el viejo panorama de los cursos, que muchos de los que estamos aquí hemos criticado, se ve hoy profundamente modificado. Con diversos niveles de formalización se han ido construyendo propuestas que son muy variadas en lo temático, que tienen modalidades organizativas novedosas, que están mucho más extendidas desde el punto de vista geográfico y que aprovechan de mejor modo las tecnologías.

Sin embargo, hay algo que mantiene todo esto en un estado de relativa incertidumbre, que es la relación problemática que sabemos que existe entre los nuevos conocimientos y las teorías y repertorios de que ya disponen los docentes, y también entre la formación y la práctica docente. Nosotros ya sabemos que la lógica aplicativo-deductiva no funciona; ya sabemos que el paradigma o enfoque racionalista o tecnocrático no funciona. Pero eso no quiere decir que tengamos



completa certeza acerca de cuáles debieran ser los modos de trabajo con el conocimiento y las situaciones formativas que darían lugar a otra cosa. Y, entre tanto, seguimos produciendo, año a año, maestros y profesores que deberán trabajar en el sistema educativo por los próximos treinta o cuarenta años, con estas incertidumbres todavía sin resolver.

Por eso, alguna vez pensé que el título del Documento podía referir a la hipertrofia de los procesos de formación. Porque, por un lado, quería hablar del crecimiento de la formación docente en un sentido valorativo, pero, por otro, también quería marcar algo de la desmesura, no porque tenga que haber menos, sino porque hay algo de una apuesta excesiva. Andrea Alliaud, que está hoy entre el público, escribía hace poco en una publicación del Plan Fénix (Alliaud, 2010) una advertencia respecto de la idea de la formación como una especie de vía regia para mejorar el estado de cosas en el mundo educativo, que sirve como coartada para descuidar otras políticas que se requieren. No estoy diciendo que no deba haber formación ni que haya que replegar los avances que hayamos hecho en este sentido, pero sí que no deberíamos permitir que la formación se convierta en la coartada para descuidar otras políticas que también se requieren.

Tres puntos me llevaban a pensar en aquello de la hipertrofia o la desmesura. Por un lado, esta idea de la apuesta excesiva, de una especie de vía única o vía principal que debiera garantizar los cambios. Por otro, no todo lo que es reciente es necesariamente mejor, entonces, en ese sentido, no por recientes las reformas de la formación docente traen consigo siempre mejores resoluciones a la cuestión de la relación entre viejos y nuevos saberes o a la cuestión de la relación entre formación y práctica profesional. Más formación docente no significa necesariamente docentes mejor

formados si no se modifican las pedagogías de la formación subyacentes. Y en tercer lugar porque me parece que sigue habiendo un déficit en relación con las distintas necesidades de formación que tienen los docentes a medida que avanzan en su carrera profesional. Hace tiempo que reconocemos que la formación inicial no agota la transmisión de los saberes necesarios para enseñar, que son aceptables los desempeños parciales, que un docente se va haciendo experto de manera paulatina. En ese sentido, hemos avanzado en programas de acompañamiento a docentes noveles, e inclusive hemos avanzado en puntos posteriores de la carrera en programas de especialización. Pero, sin embargo, todavía nos falta desarrollar un sistema de acompañamiento a la carrera profesional que sea capaz de acompañar de mejor manera los cambios de funciones. Que una persona formada para ser maestro y que en su formación inicial ha sido formada para dar clase a niños en la escuela primaria sea puesta, de pronto, en la función de coordinador del primer ciclo de la escuela, no es algo que se puede resolver automáticamente con el saber inicial.

Podemos tomar el planteo que realizó Fernández Engrita cuando sostuvo que un profesional no debería pedirle a la formación profesional que le dé todas las respuestas respecto de lo que debería hacer. Me parece un buen punto para discutir y para profundizar. Sin embargo, creo que el sistema educativo pone a los docentes –por aquello de las carreras escalafonarias– frente a cambios de funciones para los que no los prepara. Y pareciera seguir descansando en la idea de que hay en la formación inicial el saber necesario, y que el cambio de función es algo que se termina aprendiendo, en buena medida, en la práctica. No estoy hablando del cambio de función que está más instituido por el sistema, que es el cambio a la función directiva, sino de la enorme cantidad de transformaciones que ocurren

en la carrera profesional de un maestro o de un profesor para los cuales no necesariamente se dispone de formación. El ejemplo palmario de los tiempos que corren es el ejemplo de los profesores de secundaria y los proyectos de tutoría. Está muy bien que haya tutorías en la escuela secundaria, pero no está muy bien que la formación docente inicial no se anoticie de que esta tiene que ser una función para la cual el docente debe ser preparado, dado que no es una prolongación natural de la tarea de enseñanza.

En ese sentido, me atrevo a hablar de “hipertrofia de la formación”. Esto no debería ser entendido en dirección a que necesitemos menos formación, sino en dirección a estar advertidos de estos límites, de estas incertidumbres que nos afectan en lo que se refiere a la formación.

LA PRODUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO

Finalmente, me voy a referir al capítulo IV del Documento, que apunta directamente al problema de la producción del saber pedagógico. Hay una pregunta que cabe plantear: si existe un problema de vacancias en el saber pedagógico. La pregunta admite unas cuantas respuestas; considero que al menos hay dos muy claramente reconocibles. Una es pensar que no hay un problema de vacancias, que tenemos una enorme cantidad de saber producido y que lo que tenemos es un problema respecto de cómo está formulado y cómo está difundido el saber disponible.

Hace ya más de un año, compartiendo una mesa con Daniel Feldman, discutíamos sobre este punto. Daniel piensa que la pedagogía, que la didáctica, han ido produciendo, a lo largo de las décadas, mucho conocimiento que podría ser puesto en juego en la práctica docente. Y que tenemos un problema de formulación y un problema de difusión.

Un problema de formulación en el sentido de que parecería un saber construido sin posibilidades de escalar, porque las propuestas son excesivamente sofisticadas en términos de las condiciones de funcionamiento que requieren, porque son muy herméticas en términos de su deficiente accesibilidad didáctica. En ese análisis, hay saber existente pero es improbable su funcionamiento en la escala del sistema escolar si no se lo reformula.

Tenemos un problema de difusión porque no hemos encontrado las estrategias para que soluciones adecuadas a los problemas de la enseñanza y apropiables por los docentes (esto es, accesibles desde el punto de vista didáctico), sean efectivamente apropiadas por los maestros y los profesores. En esta línea de análisis pueden entrar cuestiones como, por ejemplo, las modalidades de transmisión que suponen la traducción directa del conocimiento declarativo en cursos de acción.

Hay analistas que piensan que tenemos problemas de formulación y de difusión del saber. Por supuesto, tienen una parte de razón, hay saber producido, tenemos un problema de formulación en el sentido de que no ha sido producido con posibilidades de escalar, y tenemos un problema de difusión en el sentido de que nuestras modalidades de difusión del conocimiento producido descansan en algunos supuestos que es necesario discutir.

Pero, por otro lado, creo que efectivamente hay un problema de vacancias en el saber pedagógico y que por eso se requiere mayor producción de saber, atendiendo por supuesto a los problemas de formulación y de difusión de que nos advierten los otros análisis. Considero que no tenemos tal cobertura en la producción de saberes como la que se requiere, creo que



se produce menos saber del que se necesita, menos saber que trasponga los límites del “saber pedagógico por defecto”. En ese sentido los ya conocidos análisis sobre la enseñanza en los plurigrados rurales, y también los más recientes sobre la enseñanza en programas de re-escolarización de poblaciones vulnerabilizadas, abonan esta argumentación. En el caso de la incorporación de las *netbooks* en el aula, el análisis va en el mismo sentido: no es lo mismo poner las condiciones materiales para que en el aula exista una herramienta como las *netbooks*, que generar el saber pedagógico que se requiere para que debido a esta incorporación la enseñanza funcione de otra manera. ¿Se está produciendo el saber que se requiere? Sí. ¿Es suficiente? Creo que no. Es una evaluación opinable, pero es una evaluación que me desvela.

Me desvela porque creo que tenemos que afrontar algunos problemas para modificar la situación en la producción de saber pedagógico. Creo que la insuficiencia en la disposición de saber pedagógico se relaciona en buena medida con coordenadas institucionales de producción del saber. Leía en un texto que recogí de UEPC (Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba) una descripción que me parece muy atinada para los tiempos que corren. Decía este texto, que está citado en el Documento:

“A diferencia de décadas atrás, hoy el saber pedagógico disponible es insuficiente para responder todos los interrogantes que cotidianamente se formulan maestros, profesores, padres y autoridades. Disponemos en cambio de ‘*saberes localizados*’, producidos en ámbitos de prácticas muy diferentes, como las universidades, los institutos de formación docente, los equipos técnicos ministeriales, los espacios de investigación y formación desarrollados desde los sindicatos docentes, los

espacios de gestión escolar y las aulas” (La Rocca y Gutiérrez, 2011:14. *Cursivas en el texto fuente*).

Lo que tendríamos según este análisis es una gran cantidad de saberes localizados que no entran en conexión entre sí y que, sobre todo, no se convierten en teoría pública examinable como conocimiento pedagógico profesional.

Eso abre una serie de debates acerca de quién o quiénes son los que tienen la autoridad para constituir la práctica docente en objeto de sistematización. Menciono en el Documento que me parece que en el sistema educativo se discute, de alguna manera, con sordina si tienen que producir investigación los investigadores profesionales o si tienen que hacer investigación los docentes en el aula. Sobre eso pienso que hace falta tanto que va muy bien todo lo que podemos pensar a este respecto, pero que no son modos de producción alternativos, no es uno u otro, no es que ocupan los mismos temas, los mismos espacios o que tienen las mismas reglas epistémicas de construcción de saber. Y tenemos mucho para discutir acerca de cómo hacemos para que el saber producido por los docentes –pienso en los colectivos de docentes que hacen investigación desde la escuela o los que trabajan en las narrativas pedagógicas, etc.–, para que el saber producido en esos ámbitos sea sometido, como dicen Andrea Alliaud y Daniel Suárez, a la teoría pública (Alliaud y Suárez, 2011). Y cómo hacer para que el saber construido por la investigación más profesionalizada, que es la de las universidades y, en mucho menor medida, la de los institutos de formación docente, entre en diálogo más eficiente con la práctica de los maestros y los profesores. Por lo menos en las condiciones institucionales de producción de saber en la Argentina, este diálogo no es del todo fluido y, en ese sentido, la caracterización de saberes localizados

o de saberes producidos localmente me parece que es una buena descripción de la situación.

ADDENDA

A pesar del pedido inicial de Darío Pulfer, solo voy a mencionar el capítulo final. Porque no era objeto del Documento, era más bien una especie de mención final, muy rápida por cierto, y tiene razón Darío en que habría que explayarse. Pero lo dejo para el futuro. Hemos discutido mucho con una serie de colegas en los últimos dos meses de 2012 a propósito de una estrategia regional que estaría proponiéndose para la formación de maestros y profesores, lo que en el capítulo final llamé, de manera fuerte, “tres falsas soluciones a problemas mal definidos”.

Las falsas soluciones a problemas mal definidos parecen encontrar una respuesta al problema del trabajo docente y al problema más general de la calidad de la educación en el reclutamiento de los talentosos, en la mejora a través de la evaluación docente y en el pago por resultados. Yo hago un análisis muy sumario y efectivamente bastante tajante de estas tres alternativas tratando de plantear que tienen, por lo menos, dos o tres problemas.

En el caso del reclutamiento de los talentosos, presenta el problema de que cualquier cosa que quien piensa en reclutar a los talentosos entienda por talento, lo entiende como escaso. Y no entiendo cómo puede ser una alternativa para un sistema masivo y para una profesión de algo así como un millón de personas en la Argentina cortar por el talento, una capacidad muy esquiva. Ahora bien, si estamos hablando de los mejor formados, ahí empieza un problema que le revierte al propio sistema educativo, porque ¿con qué derecho se reclama que estén mejor formados, como si fuera

un déficit de las personas, a quienes acceden a la educación superior con las certificaciones que el propio sistema escolar les reconoció?

Por el lado de la mejora a través de la evaluación docente me limito a análisis mucho más informados que los míos, mucho más especializados que los míos, que logran mostrar que el tipo de dispositivo que se requiere para una evaluación docente en gran escala hasta ahora no ha sido eficazmente desarrollado en ningún sistema educativo del mundo. Y también que sistemas educativos con los que nos encanta compararnos, porque decimos que hacen las cosas bien –como, por ejemplo, cuando hablamos del sistema finlandés– no tienen un sistema de evaluación como el que estas soluciones reclaman.

Y del lado de pago por resultados, me limito a decir que no es una buena solución para la educación porque, cualquier cosa que sea el pago por resultados, no podemos descansar en la idea de que la mala praxis se limite solo porque no sea rentable. Si los resultados no son buenos, la verdad es que el problema no es pagar menos, sino, en todo caso, hacer otras cosas para lograr que sean mejores.

Cierro con el último párrafo de la apertura del trabajo. Lo voy a leer porque me resulta más fácil hacerlo. Yo cerré la presentación diciendo:

“Es incómodo escribir sobre el trabajo docente y sobre los saberes que lo sostienen en el marco de un sentido común construido por la propia escuela y por las políticas hacia el sector que lo ha sobrecargado de expectativas y que, frente a los problemas que no dejan de advertirse, transforma esas expectativas en frustración y cuestionamiento. También es incómodo hacerlo frente a las respuestas que se suscitan y que defienden, sin fisuras, sin



preguntas, todo lo que sucede en las escuelas. Sin embargo, afrontamos este desafío con el propósito de formular un aporte a la comprensión de la cuestión central de los maestros y profesores y con la expectativa de que los análisis que se realicen en el Foro contribuyan a perspectivas más ajustadas y, ojalá, compartidas". Muchas gracias.

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, A. "Estado de situación y desafíos a futuro. Formación docente". En *Voces en el Fénix*. Disponible en <http://www.vocesenelfenix.com>

Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.). (2011). El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires/ CLACSO.

Feldman, D. (2002). "Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica". (2002). En *Didáctica e prácticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Río de Janeiro, XI ENDIPE DP&A Editora Ltda.

La Rocca, S. y Gutiérrez, G. "Mover las piezas: apuestas y estrategias". (2011). En La Rocca, S. y Gutiérrez, G. (comps.). *Escuela, políticas y formación docente. Piezas en juego para una estrategia de transformación*. Córdoba, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC).

Nóvoa, A. "La nueva cuestión central de los profesores. Exceso de discursos, pobreza de prácticas". En *Cuadernos de Pedagogía* N.º 286, diciembre de 1999, pp. 102/108.

Terigi, F. (2007). "Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar". En Frigerio, G., Diker, G. y Baquero, R. (comps.). *Lo escolar y sus formas*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.

Terigi, F. "Docencia y saber pedagógico-didáctico". En *El Monitor de la educación*, publicación periódica del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. N.º 25, 5.ª época, junio de 2010. Dossier "Ser docentes hoy", pp. 35/38.



¿QUÉ DEBE SABER UN DOCENTE Y POR QUÉ? ANÁLISIS REGIONAL

- I Formar buenos en la artesanía de enseñar**
Andrea Alliaud
Doctora en Educación de la Universidad de Buenos Aires.
Responsable del área de Formación Docente de la OEI - Argentina
- II ¿Qué debe saber un docente y por qué?
Reflexiones sobre la República del Paraguay**
Cynthia Brizuela Speratti
Viceministra de Educación para la gestión educativa de la
República del Paraguay
- III ¿Qué debe saber un docente y por qué?
Definiciones esenciales en el proceso de
cambio educativo en Ecuador**
Pablo Cevallos Estarellas
Viceministro de Educación de Ecuador
- IV La formación de los docentes para
responder a las necesidades de aprendizaje
de los estudiantes**
Ingrid Boerr
Coordinadora del Instituto de Desarrollo e Innovación Educativa de
Formación Docente de la OEI - Chile



I Formar buenos en la artesanía de enseñar

Andrea Alliaud

Doctora en Educación de la Universidad de Buenos Aires. Responsable del área de Formación Docente de la OEI - Argentina.

1. EL SABER PEDAGÓGICO NO ALCANZA

Se sabe que la escuela tiene problemas, a tal punto que van en aumento progresivo en distintos países (el nuestro inclusive) las formas de educación domiciliaria, educación en casa o *homeschool*¹. Más allá del debate que este tipo de educación promueve, lo cierto es que pone en evidencia el malestar o disconformidad que la escuela genera entre un número creciente de familias. La legitimidad institucional resquebrajada, como fenómeno social, impacta directamente a los sujetos que la habitan: alumnos y docentes, quienes cobran protagonismo (a veces padeciéndolo) en la construcción de un orden (escolar) que antes estaba asegurado. También es cierto que, como dice Dubet (2006), esta “decadencia” exacerbada o exagerada, la mayoría de las veces, constituye una mutación propia de la modernidad, y aun en este estado las instituciones funcionan. Instituciones mutadas, en proceso de organización permanente. Son otras las condiciones escolares y en ellas también es otro el trabajo de los docentes:

“Todo sucede como si la experiencia laboral de los profesores estuviera dominada por la colisión de una representación ideal del oficio con condiciones de trabajo que la vuelven imposible de realizar” (Dubet, *op. cit.*, 149).

Sostenerse en la idealización de un pasado que es pasado y que además no fue ideal, parece poco conducente para movernos en el presente. En la escuela y también fuera de ella. Preguntarnos acerca de las posibilidades de acción, en cambio, puede ser una de las formas posibles de superar la experiencia crítica que deviene de esta filiación imaginaria.

La pregunta alrededor de la cual se ha organizado este Foro: *Qué debe saber un docente y por qué es*, podríamos decir, típica de la época. Ante las crisis, mutaciones o cambios que caracterizan al oficio de enseñar, lo que antes parecía obvio, hoy requiere espacios de discusión y debate. Si preguntamos qué tiene que saber un docente, es porque no sabemos o, al menos, no tenemos la certeza acerca de los saberes que necesita un maestro o un profesor para enseñar hoy. Es este solo uno de los interrogantes, existen muchos otros y para la mayoría de ellos no hay respuestas únicas.

Centrándonos en los saberes docentes, interesa retomar una de las ideas centrales planteadas por Flavia Terigi² cuando la autora afirma que el saber pedagógico existente parece no ser suficiente para dar respuesta a los problemas del presente, de nuestro sistema educativo y de las prácticas docentes. Los argumentos que justifican tal conclusión no son nuevos:

- La práctica docente responde a un saber que no descansa enteramente en conocimientos profesionales formalizados y disponibles.
- El conocimiento de los docentes no reconoce como fuente única la teoría pedagógica.

¹ En este mismo Foro Mariano Fernández Enguita refirió al fenómeno que, según la información disponible, llega a dos millones de niños en EE. UU., único país del que se conocen las cifras (Cf. <http://www.lanacion.com.ar/1480720-educarse-sin-ir-a-la-escuela-es-posible>).

² El Documento Básico de Flavia Terigi: Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación, presentado en el VIII Foro Latinoamericano de Educación de la Fundación Santillana (mayo de 2012), fue tomado como referencia para la elaboración de este ensayo, también presentado en el mismo evento.



- El conocimiento y las prácticas de los docentes se nutren de otros saberes que se producen a propósito de la resolución local de problemas y desafíos que maestros y profesores enfrentan al enseñar.

Pareciera ser que la formación, basada principalmente en conocimientos formalizados y en teorías (aun suponiendo que sean relevantes), “ciega” a la experiencia escolar vivida o a vivir por los docentes, resulta poco conducente para afrontar situaciones de enseñanza. Si bien ello siempre fue así, antes se resolvía apelando a la biografía escolar vivida como alumno (una dimensión de la experiencia) y a la práctica profesional que iba acrecentando ese “caudal experiencial” a lo largo del tiempo, a medida que se enseñaba. Esos “saberes de oficio”, necesarios para enseñar tenían como fuente principal las vivencias, las experiencias que se iban protagonizando en las escuelas. Más allá de las críticas por el conservadurismo que acarrearán estas formas de socialización profesional, cierto es que a la larga la enseñanza se llevaba a cabo.

Hoy la situación es del todo diferente. Ante la complejidad e incertidumbre, propia de las situaciones de clase, esos referentes individuales, anclados en ideales, con sus formas de aprendizaje por ensayo y error y sus formas de transmisión asistemáticas, ya no resultan o bien parecen insuficientes para afrontarlas. Veamos por qué.

Si bien enseñar nunca fue una tarea sencilla, podemos decir que hoy resulta ser aun más compleja. Si entendemos la enseñanza como la posibilidad de obrar con otros y sobre otros, de intervenir, de transformar a esos otros (alumnos) en algo distinto de lo que eran, notamos la complicación. Entre otras cosas porque esos otros que son niños y jóvenes, suelen resistir a la

intervención adulta y también muchas veces a la escuela; una escuela cuya forma predominante no coincide con los modos de comunicación y socialización predominantes fuera de ella. Enseñar hoy se complica, a todos se nos complica, y ante esa complicación los riesgos suelen ser la parálisis de la acción (el docente que no puede enseñar), con el retiro de la situación que trae aparejado (ausentarse de la clase no yendo pero también ausentarse estando presente) o la hiperacción, es decir, el que pretende hacerlo a cualquier precio, tratando de restablecer de manera permanente las condiciones que supuestamente la harían posible. En ambos casos la enseñanza se interrumpe, no sucede, con las consecuencias que ello acarrea para los alumnos y para el conjunto de la sociedad.

En estos escenarios, ya no resulta concebir la enseñanza de los docentes como “aplicación” o “bajada” al aula de lo aprendido en el profesorado o en las instancias de capacitación. Tampoco de lo planificado o programado para la clase. Porque enseñar hoy es ante todo crear, inventar, salirse del guión o del libreto. Probar y ser puesto a prueba en cada circunstancia. Aceptar y aprender a permanecer en la confusión. Esta disposición a experimentar tiene menos que ver, según Sennett (2009), con un rasgo de la personalidad que con una habilidad aprendida. Y esta apreciación nos conduce nuevamente a los ámbitos de formación.

Al considerar las características que asume la enseñanza en el presente, se puede comprender que los saberes necesarios para poder hacerlo, para poder obrar, intervenir, transformar, a su vez se transformen. Así cobra sentido la pregunta de este Foro: *qué necesita saber un docente y por qué*, tanto como la respuesta esbozada: la insuficiencia del saber pedagógico disponible y puesto en circulación tanto en el sistema escolar como en los espacios de formación profesional. El

problema tal como lo plantea Terigi (*op. cit.*) no está tanto en la formulación y difusión del saber, como en las formas de producción. Para la autora necesitamos acrecentar la producción pedagógica recuperando los saberes que los docentes producen en situaciones de clase, a propósito de la resolución local de problemas y desafíos educativos. Pero fundamentalmente necesitamos, desde esta perspectiva, que esos saberes que nutren las prácticas de enseñanza se sistematicen, es decir, que logren ser formulados como conocimiento generalizable. En esta empresa adquiere protagonismo el trabajo colectivo de los docentes, aunque también resulta necesaria la participación de investigadores profesionales y la producción conjunta entre investigadores y docentes (cf. Terigi, *op. cit.*, 63).

Abordar esos saberes de la experiencia (saberes de oficio, saberes de referencia, saberes prácticos, saberes del trabajo, saberes ordinarios, según las denominaciones dadas por distintos autores a esta categoría de saber³) para formular un saber transferible a otros, parece ser el desafío de esta etapa de la modernidad donde ya no es suficiente con saber qué decir ni cómo decirlo para decidir qué hacer y poder hacerlo. El saber al que nos referimos es aquel que constituye una herramienta para la acción y es la práctica su fuente de referencia y legitimación. A través de distintos procedimientos (sistematización, crítica, confrontación, conceptualización) este tipo de saber transforma el “arte” o la “experiencia” en algo que puede enseñarse y aprenderse.

Reconocer falencias en la formulación y circulación de saberes pedagógicos, pone en evidencia la ausencia de condiciones necesarias para su producción. Ni las instancias de formación de docentes, ni tampoco las escuelas como lugares de trabajo generan condicio-

³ Entre ellos ver: Perrenoud (1994); Chartier (2000); Tradif (2004); Contreras Domingo (2010); Alliaud y Suárez (2011).

nes, disposiciones, destrezas o habilidades para la producción de estos saberes por parte de los docentes. Y ello se entiende al considerar que el oficio de enseñar siempre estuvo asociado con la transmisión de saberes que otros producen y menos (o nada) con su producción (cf. Terigi, 2007 y 2012), ni siquiera con su selección. Los mismos docentes no identifican esta función como constitutiva de su trabajo. Esta posición “reproductora” que ocuparon maestros y profesores dentro del campo educativo merece ser contemplada a la hora de plantear o reclamar transformaciones. Muchas veces la presencia de condiciones no garantiza los cambios deseados si prevalecen, en forma de disposiciones, ciertas tradiciones incorporadas en los sujetos. Si acordamos con esta interpretación, necesitaríamos abordar los niveles objetivo y subjetivo con el fin de posibilitar que la producción de saber, por parte de los docentes, sea factible.

2. EL SABER PEDAGÓGICO DISPONIBLE NO SE UTILIZA

Acordando con la necesidad de acrecentar la producción de saber pedagógico conforme a las mutaciones que presentan la escuela y el oficio docente en la actualidad, consideraremos en este apartado que si bien existen falencias en términos de producción de conocimiento generalizable, hay saberes pedagógicos sistematizados, publicados, que no suelen ser del todo aprovechados en el sistema escolar ni tampoco en los espacios de formación docente. Aun producidos a partir de experiencias singulares que en general resultaron “innovadoras”, contienen descripciones de acontecimientos y situaciones, vivencias que fueron experimentando sus protagonistas pero también, y fundamentalmente, reflexiones y conceptualizaciones sobre temas pedagógicos. Las producciones a las que nos referimos expresan saberes formalizados



que trascienden lo particular, pero encuentran en la experiencia o en las experiencias vividas sus referentes constantes. El pensamiento pedagógico así producido no surge como un ensayo o reflexión teórica *per se*, sino que se funda en problemas y situaciones prácticas afrontadas y resueltas por docentes en escenarios educativos diversos (cf. Alliaud, 2011).

Maestros pedagogos o pedagogos maestros (¿cómo nombrarlos?) fueron los artifices de lo que he dado en llamar “obras de enseñanza” (cf. Alliaud, 2010 y 2011), de quienes maestros y profesores pueden aprender. Desde esta perspectiva, se trata de resaltar la importancia que merece **formarse con las obras de otros** para poder obrar, para poder intervenir, para poder transformar a otros (recordemos una vez más que de eso trata el enseñar). Así como los artistas se forman a partir del contacto y la familiarización con las “buenas” obras de arte, lo mismo podría pensarse para la formación inicial y continua que implica el aprender a enseñar.

¿Hay buenas obras de enseñanza, las podemos detectar? ¿Existen los grandes en este campo? Vale la pena buscarlos, identificarlos y usarlos. Más aquí o más allá y en diferentes momentos históricos. Porque lo que vale no es tanto el contexto como el texto en sí, por lo que dice, por lo que transmite y, fundamentalmente, por su potencial inspirador, provocador, desafiante, para el emprendimiento de la propia producción, de la obra propia:

“Pensemos en las hermanas Cossettini y en la experiencia de la Escuela Serena, que produjo ‘una nueva manera de hacer, de vivir, de enseñar en la escuela’; en la provincia de Santa Fe, en el año 1923. También en la obra del maestro rural Luis Iglesias, en el Buenos Aires rural de los años 40, a partir de la cual cobró una nueva dimensión la expresión oral, escrita y artística de

los niños campesinos que convivían en un mismo ambiente de aprendizaje. [...]. No hace mucho, Cécile, una profesora de literatura ubicada en los suburbios de Francia, trabajó con sus alumnos autores y obras clásicas, a partir de lo cual ellos escribieron sesenta sonetos sobre el ‘mito de la caída’ que fueron publicados en un libro prologado por el filósofo George Steiner” (Alliaud, 2011, 64). Por qué dejar de mencionar a Rancière y su maestro ignorante o a Tólstoi en la escuela de Yásnaia Poliana. Son solo algunos, la lista sigue y siempre está por completar.

Se trata en estos casos de evitar caer en la concepción modélica⁴ que caracteriza a los procesos formativos que acontecen dentro del sistema escolar. En el uso o, mejor, la familiarización con las obras de enseñanza no se intenta hacer lo mismo que hace o que hizo el “grande”, el destacado. Por el contrario, las buenas obras “sirven” si ayudan a enseñar, si se presentan y conciben como una posibilidad, como una referencia que inspira la creación de la obra propia. Si nos dejan mejor provistos para hacerlo, si despiertan el deseo de hacerlo (de enseñar). Si contribuyen a solucionar un problema que se presenta en lo que se está haciendo. En el sentido en que lo expresara Orhan Pamuk en uno de sus cuentos, titulado precisamente *El placer de pintar*: “Dibujaba recordando aquellas imágenes pero los dibujos eran míos”⁵. Sennett (*op. cit.*) así lo expresa:

“El conocimiento se construye en el tiempo, ‘a hombros de los grandes’, aunque en nuestra práctica siempre que resolvemos problemas lo hacemos de modo original” (ibid., 103).

⁴ La vigencia de los modelos en el sistema escolar y particularmente en la práctica y formación de los docentes, ha sido desarrollada en profundidad en: “La maestra modelo y el modelo de maestra”. Ver Alliaud, 2009.

⁵ En: Pamuk, O. *Estambul. Ciudad y recuerdos*. Barcelona, Mandadori, 2006.

Por lo anterior, parece importante disponer en el sistema escolar y en los espacios específicos destinados a la formación profesional docente de buenas obras de enseñanza, en las que nos podamos inspirar para crear, para experimentar, para probar (recordemos que también de eso se trata enseñar).

Además del saber pedagógico sistematizado y plasmado en "obras de enseñanza", para inspirar la enseñanza (la obra) podríamos, asimismo, dirigirnos a los que enseñan con la finalidad de recuperar los saberes que estos han ido produciendo a lo largo de su trayectoria profesional. Para ello tendríamos que identificar y analizar lo que funciona bien, no para observarlo y registrarlo simplemente, sino para **preguntarles a los que trabajan por su propio trabajo**, tratando de reparar no solo en los procedimientos, sino en los "secretos", los misterios o los "gajes" de su oficio. Esta dimensión oculta del oficio constituye, según Merrieu (2006), lo más íntimo de la enseñanza y no puede expresarse a través de un listado de competencias. De esos misterios o trucos son portadores los docentes y van tomando forma en la práctica, a medida que se enseña. Parecen ser productos de una rara fórmula que combina métodos, técnicas y modos de actuar que, en principio, permiten distinguir lo que funciona bien de lo que no. Esta alquimia que sirve de guía para enseñar, va sedimentando en el tiempo y tenderá a prevalecer a menos que surja un problema, algún imprevisto o un cambio que genere o provoque la necesidad de hacer otra cosa. En el mismo sentido, Dubet (*op. cit.*) caracteriza a los profesores como *bricoleurs* que, con el paso de los años, van construyendo sus métodos, sus modos de actuar y sus hábitos. El autor señala que los profesores no suelen dar cuenta de estos "secretos de fabricación" ni en las entrevistas ni en los espacios de intercambio formales. Estas formas, semejantes a las recetas de cocina, se elaboran en el

transcurrir de la propia experiencia y se caracterizan por mezclar distintos ingredientes, ir probando, y validar o no la mezcla en función de lo que sucede.

Las narraciones parecen ser las formas propicias para el pasaje de estos secretos entre los docentes. Hablar del propio trabajo, si bien no es fácil, resulta, la mayoría de las veces, más fructífero que realizar demostraciones (te muestro lo que hago para que vos lo imites). Los trucos se transmiten, pero fundamentalmente se crean las condiciones para que se descubran. De allí la importancia que cobra el tipo de relato a realizarse. En general son poco conducentes los que a través de la enumeración de verbos y acciones expresan órdenes: las famosas instrucciones (*te digo lo que tenés que hacer*). Según Sennett (*op. cit.*) la clave está en lo que él ha dado en llamar "instrucciones expresivas": maneras de contar que permiten develar lo que está oculto en el narrador como conocimiento tácito (evidente, habitual, natural). Para el autor el uso de "herramientas imaginativas", tales como analogías, metáforas y el "color adverbial", permite sacar el velo a los conocimientos implícitos y convertirlos en guías prácticas, orientadoras del hacer:

"Si queremos instruir, tenemos que regresar emocionalmente al modelo anterior a la formación de nuestros hábitos [...] este retorno a la inseguridad es el signo de empatía que ofrece el instructor" (ibíd., 230).

Ponerse en el lugar del que está aprendiendo. Aconsejar, anticipando la dificultad que va a encontrarse el aprendiz. Orientar antes de hacerlo, mediante la evocación del contexto, del relato completo de una situación. Transportarnos a un lugar donde se muestren escenas claras y detalladas pero intrigantes en cuanto a su significación, alimenta y alienta la imaginación,



provoca. Asimismo, simbolizar cada acción con metáforas permite acceder más fácilmente a los procedimientos implícitos en cada una de las acciones que entran en juego en el obrar, en la producción de algo: cocinar, enseñar, etc. Son estas solo algunas de las formas sobre las que indaga Richard Sennett para formar al artesano (título de su maravilloso libro). *El artesano* es para el autor aquel que en cualquier tipo de actividad (desde la más simple hasta la más sofisticada), hace las cosas bien por el simple hecho de hacerlas de ese modo. Su pensamiento supera la dimensión instrumental / mecánica propia de los distintos oficios u ocupaciones y alcanza al compromiso con lo que se está haciendo, tanto como al sentimiento y al pensamiento implicados en el desarrollo de cualquier cosa que se produzca⁶.

Por lo anterior tendría que asegurarse, dentro del sistema formativo y del sistema escolar, que quienes lo hacen y saben hacerlo puedan transmitir los saberes de oficio (los trucos, los secretos, las fórmulas mágicas) a aquellos que están atravesando un proceso de formación⁷. Disponer de maestros narradores o narradores docentes que puedan hablar “expresivamente” de su trabajo ayuda, orienta a enseñar y produce sentimientos de confianza y seguridad para poder hacerlo.

“Puesto que no puede haber trabajo cualificado sin modelos, es preferible que estos estén encarnados en un ser humano, antes que un código de práctica inerte y estático” (Sennett, *op. cit.*, 104).

⁶ La artesanía, para el autor, abarca una franja mucho más amplia que la correspondiente al trabajo manual especializado. “Efectivamente, es aplicable al programador informático, al médico, al artista... y mejora cuando se la practica como un oficio cualificado [...]” (ibíd., 20).

⁷ Vale aclarar que la formación, tal como se viene tratando, no se restringe solamente a la preparación inicial para el ejercicio de la docencia. Abarca también el desarrollo profesional continuo que todos los docentes realizan, en las instancias formales y también más allá de ellas. Las escuelas son concebidas como lugares de formación, de hecho, aunque esta cualidad se potencia si existen condiciones para poder realizarla.

Finalmente, podríamos decir que hay saberes por producir, a nivel de las experiencias institucionales, en instancias colectivas compartidas por los docentes. Por esa vía, y mediante la puesta en diálogo y problematización, las experiencias individuales que maestros y profesores van protagonizando pueden, asimismo, transformarse en saber. Transformar aquello que en la práctica resultó en un saber transferible o disponible para otros, mediante procedimientos de sistematización, confrontación y hasta de validación de la experiencia, resulta una operación no menor que puede efectivizarse de distintos modos: desde la **producción de relatos de experiencias pedagógicas** hasta la **producción de saber pedagógico formalizado** (del tipo que mencionáramos en el primer apartado). En ambos casos, con sus diferencias, se trata de un saber que en tanto está ligado a la experiencia, a lo que hacemos y a cómo somos, convoca y en tanto tal es susceptible de inspirar a otros en el proceso de producción de la obra propia, del guión de la propia enseñanza o de su propia narración.

Desde esta perspectiva, tanto el sistema formador como el sistema escolar tendrían que propiciar la circulación y también la producción de relatos de experiencias pedagógicas. Que los docentes puedan aprender de las experiencias de otros (de sus saberes, de sus haceres, de su saber hacer), que puedan inspirarse en ellas pero que también puedan producir su propio relato. Que aprendan a escribir, a sistematizar experiencias y fundamentalmente a someterlas a procesos de diálogo y confrontación con las experiencias de otros y con la teoría pública.

Lo mismo valdría para la investigación pedagógica. La investigación sobre la enseñanza producida en ámbitos académicos no suele transitar por el circuito escolar. Maestros y profesores no están familiarizados con este tipo de producciones, como tampoco los investigadores con los escenarios escolares. Que los resul-

tados de investigaciones puedan usarse, manipularse, ser puestos a prueba, transformarse, implica otras formas de relacionarse con los conocimientos y este que-hacer involucra a docentes, formadores e investigadores. Nuevamente es superando la mera aplicación del conocimiento producido como pueden propiciarse otros modos de aprender, de formarse y de saber.

Si estos caminos alternativos comenzaran a recorrerse, a frecuentarse, estaríamos en mejores condiciones para avanzar en la producción de un saber pedagógico formalizado, de las características presentadas en el punto 1. Como decíamos, es una tarea que interpela al trabajo y a la producción de los docentes, los investigadores, y que pone en valor lo que se produjo y también lo que queda por producir en torno a un saber que no está escindido del hacer.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN: PRODUCIR Y CONSUMIR SABER PEDAGÓGICO

Lo dicho en este artículo permitiría, por un lado, alentar la producción de saber pedagógico y, por el otro, alertar sobre lo que nos perdemos al no aprovechar del todo el saber pedagógico existente, disponible en distintos formatos y con características divergentes. Como dijimos, estas preocupaciones no resultan novedosas aunque se presenten como acuciantes en esta época, caracterizada por la complejidad que acarrea el accionar, sobre todo cuando se trata de hacerlo sobre personas. Y no es solo garantizar un accionar, poder hacerlo (poder enseñar en nuestro caso), sino hacerlo bien (enseñar bien). Un argumento eficientista, si se quiere, pero sobre el que pretendemos avanzar superando al tecnicismo, propio de las propuestas que se desprenden de este tipo de argumentaciones, por la vía de la artesanía. Consideramos aquí que al concebir la enseñanza como “artesanía” y propiciar formas de formar a los docen-

tes coherentes con esta concepción (las desarrolladas en este ensayo son solo algunas, convocamos a la búsqueda y producción de otras) es posible mejorar las prácticas, es decir, formar “buenos en el arte de enseñar”. Sea cual fuese la manera, el “secreto” está en aquellas maneras de formar que conjugan el pensamiento y la acción (la mano y la cabeza, al decir de Sennett).

“Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas” (p. 21).

Desde esta perspectiva, saber enseñar, poder enseñar, implica un saber hacer. No es saber por un lado y hacer por otro, como tampoco es aprender el saber para luego hacer. Por lo tanto, si pretendemos formar maestros y profesores que sepan y puedan hacerlo, tendríamos que asegurar, mediante metodologías específicas, la transmisión del *saberhacer* (todo junto, adrede). La conversión de información y práctica en conocimiento tácito es esencial para cualquier habilidad. Se comprenderá que no es esta una preocupación práctica ni una responsabilidad que tendrían que asumir solo los profesores de práctica o de didáctica o de “las” didácticas, en el caso de los profesorados. Son formas que tendrían que atravesar y dar sentido a la totalidad del proceso formativo y a los espacios destinados a la formación permanente de los docentes, incluyendo a las escuelas.

Una última consideración. Si sobre los saberes docentes nos preguntamos, no podemos dejar de señalar la siguiente paradoja: para poder enseñar hoy los docentes tienen que saber mucho pero también tienen que saber que no todo lo van a saber a la hora de enfrentarse con situaciones y problemas de clases reales. De allí la relevancia de una formación que brinde saberes



sólidos y complejos de donde sostenerse y anclar para poder emprender ese proceso creativo/productivo que el enseñar implica. Pero, fundamentalmente, que contemple formas específicas de transmisión del saber hacer, saber obrar, saber enseñar. Que enseñe a enseñar.

“En las fases superiores de la habilidad, hay una constante interrelación entre el conocimiento tácito y el reflexivo, el primero de los cuales sirve como **ancla** mientras que el otro cumple una función crítica y correctiva [...]. La gente necesita de esa ancla de saber para poder operar” (p. 69).

En consonancia con el documento de Flavia Terigi (*op. cit.*), aquí en la Argentina varios estamos pensando en estas posibilidades como potenciales transformadoras de los procesos de formación y mejora de las prácticas docentes. Una posición bien distinta, por cierto, de la asumida por diferentes países donde la mejora se afronta con políticas destinadas a la selección de los talentos (para que accedan a la docencia), la evaluación docente y el pago por resultados, *casi exclusivamente*.

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, A. (2009). “La maestra modelo y el modelo de maestra”, en: Alliaud, A. y Antelo, E. *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Granica.

Alliaud, A. (2010). “Experiencia, saber y formación”. *Revista de Educación*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Año 1, N.º 1.

Alliaud, A. (2011). “Narraciones, experiencia y formación docente”. en: Alliaud, A. y Suárez, D. H. (comps.), *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y*

formación docente. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA / CLACSO.

Chartier, A. M. (2000). “Fazeres ordinaries da classe: uma aposta para a pesquisa e para formação”, en: *Educação e Pesquisa*. Vol. 26, N.º 2, San Pablo.

Contreras Domingo, J. (2010). “Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía”, en: Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (comps.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata.

Dubet, F. (2005). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.

Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona, Graò.

Perrenoud, P. (1994). *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible*. Faculté de psychologie e de sciences de l' education et service de la recherche sociologique. Gêneve (traducción de Gabriela Diker).

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona, Anagrama.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

Terigi, F. (2007). “Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar”, en: Baquero R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.

Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento Básico del VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Fundación Santillana.



II ¿Qué debe saber un docente y por qué? Reflexiones sobre la República del Paraguay

Cynthia Brizuela Speratti

*Doctora en Educación por la Northern Illinois University.
Posdoctorado en Gestión Pública de Recursos Humanos
por la École Nationale d'Administration de Francia.*

*Viceministra de Educación para la Gestión Educativa de
la República del Paraguay.*

Muy buenas noches. Agradezco mucho esta oportunidad de poder pensar la educación, de poder pensar la gestión educativa y de poder plantearnos una preocupación que, en Paraguay, de hecho, la estamos haciendo como un eje central del cambio que queremos en la educación superior. Sobre todo en la educación y en la formación inicial del docente. Nos estamos planteando la misma pregunta: qué saberes debe tener el docente de hoy. Y por qué.

Comentaba hoy, antes de la reunión, que no me senté a pensar y escribir desde que llegué de París el 3 de enero de 2012, que es la fecha desde la que ejerzo como viceministra en Paraguay. Entonces agradezco mucho la invitación de Fundación Santillana y de la OEI que han generado este espacio donde viceministros podemos sentarnos a plantearnos una problemática y a escribirla desde la experiencia que tenemos, tanto en el ejercicio de la docencia como también en el de la reflexión, un poco más teórica, en nuestros trabajos de posgrado, en nuestros trabajos de doctorado, en el trabajo del ejercicio del pensar teórico. Es muy importante para un gobernante poder pararse, hacer punto y aparte y pensar. Y esto ha generado algunas reflexiones que hoy quiero compartir con ustedes. Y esa reflexión es un poco desde el punto de vista del gobierno, pensando en la construcción de ese Estado, en la construcción de nuestra nación. Y la educación es clave y central para esa construcción. Ayer lo hemos discutido y nos han hecho pensar desde ese punto de vista.

Partamos de un principio, nuestro rol de gobernantes nos exige ser claros. No siempre lo somos. Ser claros y dar precisión con nuestras expectativas, sobre todo cuando hablamos de la docencia. Como viceministra de Educación en ejercicio, debo decir qué pienso que es un docente, qué saberes debe tener un docente. Debo ser clara en esa reflexión.

Consideremos que nuestros currículos nacionales tienen claramente definidas las siguientes preguntas. Hay que partir de ahí. Tenemos que, como país, plantearnos exactamente qué es educación para nosotros y cuáles son los roles de los actores del sistema. Porque estamos hablando de un actor claro y clave para ese sistema educativo: el docente. Esto es condición básica, creo, para clarificar y simplificar la definición de docencia y ordenar un sistema educativo coherentemente. Si no tenemos clara la película de la definición de qué es educación para nuestra nación, mucho menos clara va a ser la respuesta a la pregunta de cuál es el rol del actor clave de ese sistema educativo que es el docente.

Muchos Estados tienen Ministerio de Educación y Cultura. Paraguay es uno de ellos. Este es un mensaje que el Estado da y que para mí es claro después de las reflexiones, sobre todo de Flavia Terigi y de Mariano Fernández Enguita, que nos presentaban ayer sus puntos de vista acerca del sentido que el país le está dando a la educación. Es decir, un rol transformador e instalador de una cultura, de una identidad nacional. Entonces, se llama Ministerio de Educación y Cultura, y eso ya refleja lo que el país da como definición a la interpretación de lo que es educación para ese país.

Esto se ve reflejado en nuestros docentes, sobre todo en los de la educación primaria. Creo que Paraguay no es excepcional y que somos parecidos en muchas cosas. Sobre todo los docentes de la educación prima-



ria son los responsables de propiciar, iniciar y sostener ese proceso de enseñanza y aprendizaje de manera de garantizar la transformación del alumno en aptitudes y en actitudes a través de la cultura y del conocimiento. Eso es para mí lo que estamos esperando y cómo lo vemos al docente.

Entonces, qué es el docente, quién es ese docente, cuál es su rol, qué debe saber ese docente. Dijimos que debe enseñar actitudes y aptitudes. Y para enseñar aptitudes el docente debe ser apto, es decir, debe leer su contexto local y global continuamente, debe aprender sin cesar. ¿Cómo se logra esto, cómo se logra ser apto? Con la autoevaluación, con la reflexión y con la práctica. Es lo que Paulo Freire llamaba la concientización crítica, o sea, un docente, para ser apto en el ejercicio de su profesión, debe autoevaluarse, reflexionar y practicar constantemente porque debe leer permanentemente y traducir su contexto.

Y para enseñar actitudes, es también lo mismo. Primero se practica la actitud. Las que somos madres sabemos que una cosa es decir y otra cosa es mostrar lo que nuestro hijo debe hacer. Entonces, ¿qué se aprende más rápido? Nuestros gestos que no queremos que aprendan se aprenden mucho más rápido. Lo mismo en el aula. Entonces, la actitud. Si tenemos la actitud que tiene que ver con la ética, con la moral, se la debe practicar primero.

Esa actitud y esa aptitud vienen de la autoevaluación, de la reflexión y de la práctica. Y, generalmente, esa actitud es una fuerte combinación entre lo que se siente de los factores externos y de la subjetividad de cada uno. Entonces, la actitud es muy intrínseca, muy subjetiva, y por ende se basan ahí la moral y la ética. Entonces, hay que practicarla y hay que hablarla. Y en foros como estos es muy importante hablar de cuál es

la actitud del docente. Pero la actitud y la aptitud son partes de esa práctica.

Desde este punto de vista, yo defino a la profesión docente como la profesión del practicante. Es un practicante sociocultural de un sistema educativo donde está en reflexión constante para poder traducirlo a sus alumnos. Para mí existen cuatro elementos básicos que deben conjugarse para llegar a ser un docente: el conocimiento, la experiencia, la motivación y la autoestima. Qué es lo que hace el gobernante desde estos elementos, que son elementos intrínsecos, que son elementos de actitud y de aptitud intrínseca al docente; es garantizar los contextos que generen espacios de conocimiento, espacios donde la experiencia ayude a esa reflexión, espacios en donde la motivación extrínseca sea tal que puede ser a través de mejores salarios, pero por sobre todo a través de mejores condiciones para la práctica de la pedagogía y de la didáctica, mejores materiales, mejores situaciones. Pero la motivación y la reflexión siempre nacen de adentro. Sin embargo, las condiciones extrínsecas pueden favorecer que haya una constante motivación. Y la autoestima, que a veces nos olvidamos mucho, es también central porque uno tiene que valorar el trabajo que hace y verlo como lo más importante para ese grupo de personas que nos están escuchando y que generalmente son niños y adolescentes. Entonces, sentirse importante es, valga la redundancia, muy importante para conjugar estos cuatro elementos intrínsecos al saber docente y traducirlos en una buena praxis.

La buena praxis del docente es diferente de la mala praxis del docente. Y la diferencia está, si uno pregunta a los niños en las clases, si uno pregunta a los jóvenes, en el equilibrio de esos cuatro componentes. Si uno de ellos es exagerado, ya sea puro conocimiento o pura transmisión, sin basarse en la experiencia, sin

basarse en la motivación y sin motivar, y sin basarse en la autoestima y generar esa autoestima (recuerden que hablamos de actitud y aptitud), entonces, no es una buena praxis. Al contrario, si hay un equilibrio entre esos elementos hay una buena praxis.

Yo he hecho pequeñas experiencias al respecto, casi viví la mitad de mi vida fuera de Paraguay. Y en todos los lugares en los que me tocó trabajar, como en Estados Unidos durante mi época de estudiante de maestría y doctorado y de trabajo en la Universidad, he hecho algunas experiencias respecto de la autoestima y la motivación en el aula. También lo hice en Francia y en Paraguay, en contextos muy diferentes, como se podrán imaginar. Pero el resultado es el mismo. Categóricamente puedo afirmar, por lo menos desde la experiencia de los estudios de caso desarrollados, que esta combinación, y el equilibrio, sobre todo, de la combinación de estos elementos, hacen que los saberes del docente sean traducidos en esa transformación de nuestros alumnos en cuanto a su actitud y su aptitud.

Una experiencia. Hace tres días estuvimos en el Chaco paraguayo. Sé que conocen dónde está Paraguay, verdad que somos frontera. ¿Pero cuántos de ustedes conocen las características de Paraguay? El suelo de Paraguay está dividido por el río Paraguay, que divide la región oriental de la occidental. La occidental es el Chaco; así como el Chaco argentino, también es una zona árida, de suelo arcilloso, salado. Y allí es donde en nuestro país, desde 2008, estamos tratando de saldar muchas deudas históricas. Tuvimos un cambio real después de sesenta y dos años del mismo tipo de gobierno. Un cambio diferente. Entonces, como dije, hay deudas históricas que estamos tratando de saldar. Una de ellas es la educación indígena, incluyendo la formación docente y el respeto a lo local abriendo el

Paraguay a lo global. Ese es un reto importante en el que estamos trabajando.

Visitamos e inauguramos dos instituciones distintas. Construidas, por fin, de una manera pensada muy diferente, pensada con la comunidad. Fuimos a habilitar dos locales exactamente iguales uno al otro físicamente. Pero al entrar al aula había una diferencia abismal entre ambos. ¿Y cuál era esa diferencia? El docente. ¿Y cuál era esa característica del docente cuando les preguntábamos a los alumnos cómo era su maestra? “Es una súper maestra”. ¿Y por qué es una súper maestra? Porque realmente se veían traducidos en los alumnos estos cuatro elementos. Alumnos orgullosos de ser quienes eran, alumnos motivados a venir a la escuela, alumnos que tenían el conocimiento que se requería para el nivel en el que estaban y alumnos que trabajan a partir y sobre la base de la experiencia. La docente era una mujer joven, con cinco años de experiencia de docencia. Esto es sobre la que tenía la buena praxis. Era emocionante hablar con esta persona, era una de las obras de arte de la educación. Y tendríamos, tal vez, que traducir sus experiencias para compartirlas. Es muy fácil decir “ah, qué buena docente”. Pero, ¿por qué es buena docente? No tenía mucho conocimiento de muchas cosas, pero el equilibrio entre los cuatro elementos que mencioné, entre su conocimiento, su experiencia, su motivación y su autoestima como docente, era tal que se reflejaba en sus alumnos. Y en la otra institución, que era exactamente igual, el ambiente era muy diferente. Había dos docentes que entre las dos no hacían una docente igual que la otra. Solamente para ilustrar traigo esto a colación.

Ayer hemos escuchado que estamos volviendo a la necesidad de educarnos pensando en la aldea. Se necesita una aldea para educar a un niño. En realidad, esto lo que nos hace es reenfocar la dinámica del contexto



de la educación. Y quería referirme a eso porque desde el punto de vista del gobernante es lo que tenemos que trabajar. Ese contexto, esa motivación extrínseca, ese tocar a nuestros docentes y crear ese espacio para la transformación. Y eso es clave para los procesos de cambio socioeconómicos y culturales que queremos hacer. Sobre todo cuando intencionalmente estamos diciendo que queremos invertir en educación. Y lo más importante en invertir en esa educación, en un sistema educativo, es pensar en la calidad de actitud y aptitud de los saberes (para mí esos son los saberes) de ese docente que va a traducir ese sistema educativo en su relación con los niños, niñas, jóvenes, adolescentes.

Pero si nos concentramos en el análisis de lo que un docente debe saber hoy, nos decimos que debe saber leer el contexto en el que se encuentre y debe saber adaptar sus aptitudes para traducirlas en un proceso coherente, pertinente, de esa enseñanza y aprendizaje. Es decir, debe ser apto y con buena actitud, respecto a esa aldea. Bueno, la aldea hoy se define como una aldea local y global, donde se conjugan lo local y lo global.

Acabo de mencionar que en Paraguay estamos concentrándonos en saldar cuentas históricas y rescatar culturas precolombinas (tenemos unas cuarenta y siete lenguas, no solo el guaraní). Entonces, rescatarlas es pensar en lo local muy localmente, pero con el objetivo de abrirnos hacia el mundo, de abrirnos y compartir esto con todos. Sobre todo con nuestros vecinos, donde tenemos culturas muy similares.

En la lista de esos cuatro elementos que nombré hablamos del conocimiento. Esa es la parte teórica de los saberes. Y la aplicación práctica, porque recuerden que tomo el punto de vista del practicante profesional. Eso se traduce a partir de un medio llamado di-

dáctica. ¿Y qué es la didáctica? Es el arte de enseñar. La experiencia (que es otro de los elementos) aplicada también la veo como un arte: el arte de discernir qué tipo de didáctica aplico en un momento dado, en una situación dada. Es lo que nos trae la experiencia, por eso lo veo como un arte. La motivación ejercitada, porque si no ejercitamos nuestra motivación nunca la vamos a encontrar. La motivación intencionada, podemos decir, es también el arte de aprender a buscar esa obra, aprender a buscar lo positivo en esas situaciones, que es lo que nos va a remotivar a encontrar nuevas situaciones. Cuando no sabemos qué hacer, de repente, ante una situación, solamente tenemos que estar motivados para seguir enseñando. Todos tenemos historias que nos motivan. Entonces, para seguir haciendo lo que hacemos, tenemos que encontrar una motivación. Y que no siempre es que nos paguen más; eso ayuda, pero en realidad no es eso lo que buscamos. Y la autoestima, que también es el arte de valorar sus propios saberes, de apreciarlos en sus prácticas cotidianas, y es la fuente de la ética y la moral.

Estoy compartiendo con ustedes esta reflexión personal pero que ahora como viceministra me interpela a ver cómo lo traduzco en la práctica. Y tengo colegas que me ayudan, expertos. Estoy muy orgullosa, mi autoestima como paraguaya es muy grande, porque tengo paraguayas y paraguayos colegas con quienes estamos trabajando muy fuertemente en esto y con quienes estamos tratando, realmente, de hacer ese cambio.

Voy a tratar de concluir. La reforma que representa para nosotros la formación docente. En primer lugar queremos que cada docente paraguayo entienda bien claro. Porque les decía que el rol del gobernante es ser claro, es traducir claramente lo que se espera de

él. Sobre todo ser claros en qué es una buena praxis para el sistema educativo. Tenemos un plan nacional que llega hasta 2024, donde tenemos una serie de expectativas, indicadores de calidad, hablamos de eficiencia y de muchas otras cosas. Y en cada punto el eje central siempre es esa práctica y el desarrollo de esa actitud y aptitud del docente en el aula. Este año estamos concentrándonos en buscar cómo responder con un plan de educación inicial y con un plan de tres años de información continua de nuestros docentes, tratando de desarrollar esa actitud y esa aptitud con esos elementos y desarrollarlos. Entonces, son las primeras preguntas, un poco filosóficas, si quieren, que nos hacemos. Pero sobre todo queremos que se traduzcan en prácticas.

Lo que quiero recordar también antes de terminar es que el docente tiene un doble rol. Por eso, de repente, es confusa la pregunta "¿qué es ser docente?". Porque hay un doble rol desde el sistema educativo. Hay un rol donde el docente es actor del entorno a través de sus colegas. Puede ser en un sindicato, donde trabaja asociado con otros docentes en su profesión para desarrollar preguntas, para desarrollar currículum. Y después está el rol donde él es protagonista principal de un sistema educativo, donde es el practicante de ese sistema educativo. Entonces, son dos roles diferentes. Y si hablamos de una educación de calidad, tenemos que concentrarnos en este segundo rol, en el traductor del sistema educativo para nuestros niños y niñas.

Y esto es lo que para mí, de alguna manera, hace compleja la situación de un sistema educativo, y la definición de cuáles son los saberes que un docente debe desarrollar para poder leer su contexto local y global. Entonces, yo asumo con ustedes el compromiso de escribir esto. Compartir esto con ustedes por

escrito. Pero también asumo el compromiso de esa reflexión y esa devolución, porque en Paraguay estamos desarrollando y estamos pensando en una educación inicial del docente diferente. Queremos realmente hacer un cambio radical en el concepto de la formación inicial y en el concepto de la formación continua del docente. Muchas gracias por el espacio y seguimos conversando.



III ¿Qué debe saber un docente y por qué? Definiciones esenciales en el proceso de cambio educativo en Ecuador

Pablo Cevallos Estarellas

Viceministro de Educación de la República de Ecuador

Este artículo se presentó originalmente como una ponencia en el marco de un congreso titulado “Qué debe saber un docente y por qué”, por lo que se centró en cómo contestar estas preguntas en el contexto ecuatoriano.

Por lo tanto, las reflexiones que aquí se presentan están muy contextualizadas en la situación ecuatoriana de los últimos años, y de ninguna manera pretenden tener aplicación fuera de Ecuador. Sin embargo, el caso ecuatoriano puede ser una experiencia interesante de observación y estudio, por tratarse de un país en el que se ha intentado, en muy poco tiempo, “reconstruir” el sistema educativo, después de haber estado virtualmente abandonado por el Estado durante muchos años.

EL CONTEXTO: LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN ECUADOR

Ecuador es un caso de estudio interesante en materia de políticas públicas educativas porque durante la década de 1996 a 2006 ese país sufrió de una enorme inestabilidad política y económica. En dicho lapso se sucedieron uno tras otro ocho presidentes, y aconteció la gravísima crisis económica de 1999. Como consecuencia de esta doble crisis política y económica, lo educativo dejó de ser prioritario para la mayoría de esos gobiernos, y la inversión en educación se contrajo fuertemente. La mayor parte de estos gobiernos

fueron políticamente débiles, y por lo tanto poco interesados en incurrir en el tipo de costo político que implica cambiar a fondo un sistema escolar deteriorado en forma progresiva. Quizá lo más importante de destacar es que, por ser además gobiernos breves, no tuvieron suficiente tiempo para implementar políticas duraderas, y por cierto no hubo continuidad en la aplicación de políticas públicas.

La situación empezó a cambiar en 2006, último año del gobierno del presidente Alfredo Palacio, anterior al gobierno actual. En noviembre de 2006 tiene lugar algo sin precedentes en la historia ecuatoriana: un referéndum para votar unas políticas públicas de educación, con la pretensión de convertirlas en políticas de Estado. La mayoría de la población ecuatoriana vota en forma afirmativa a las ocho políticas del llamado “Plan Decenal de Educación 2006-2015”. Las ocho políticas son las siguientes: 1) universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años; 2) universalización de la Educación General Básica de 1.º a 10.º; 3) incremento de la matrícula del bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente; 4) erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación continua para adultos; 5) mejoramiento de infraestructura física y equipamiento de las instituciones educativas; 6) mejoramiento de calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo; 7) revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida; 8) aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta alcanzar al menos el 6%.

El 15 de enero de 2007, Rafael Correa asumió como nuevo presidente constitucional de Ecuador, y a partir



de ese momento, las cosas empezaron a cambiar en la educación.

Para comenzar, el presupuesto anual destinado a educación fue aumentando progresivamente, de modo que entre 2006 y 2012 casi se triplicó, pasando de U\$D 1.094,6 millones a U\$D 2.908,4 millones, lo cual es condición necesaria aunque no suficiente para poder hacer grandes cambios en educación.

Aparte de cumplir con los objetivos implícitos en las ocho políticas del Plan Decenal de Educación, el gobierno de Rafael Correa se planteó tres objetivos adicionales correlacionados: a) recuperar la educación pública, la cual estaba absolutamente desprestigiada luego de diez años de abandono casi total por parte del Estado central, b) restablecer la rectoría del Estado para la concepción e implementación de políticas públicas educativas, y c) reformar el marco legal para permitir una transformación profunda del sistema educativo.

Para conseguir todo esto, se propuso una reforma educativa integral y sistémica, en la cual se enmarca la definición de qué debe saber un docente y por qué. Esta reforma se puede resumir en dos objetivos centrales: a) lograr que todos los niños tengan *acceso a la escuela* y b) lograr que esa educación sea de la más alta *calidad*.

Primer objetivo: lograr que todos los niños tengan acceso a la escuela

En relación con el primer objetivo, hace cinco años se estableció como meta prioritaria lograr que los niños vuelvan a la escuela, es decir, aumentar la cobertura. Si bien la tasa neta de educación general básica (los diez primeros años de educación obligatoria) era de 91 por ciento, escondía la situación de poblaciones originarias, afroecuatorianos, poblaciones rurales, entre otros.

Para lograr aumentar las tasas de cobertura, se establecieron las siguientes políticas con el fin de garantizar una educación pública y gratuita:

Bono matrícula

Antes de 2007, las familias estaban obligadas a pagar una contribución (irónicamente llamada “voluntaria”) para que sus hijos pudieran acceder a la escuela pública. Aquellas familias que no podían pagar el valor exigido dejaban de enviar a sus hijos a la escuela, por lo que este precio constituía una barrera de acceso al sistema. El actual gobierno prohibió todo tipo de cobro a los padres de familia en la educación pública y procedió a entregar recursos económicos a las instituciones educativas para reemplazar lo que anteriormente se recaudaba de las familias.

Alimentación escolar

Antes de 2007, solo se proveía de desayuno escolar 80 días del año; el actual gobierno incrementó el servicio de desayuno escolar a todos los días que los estudiantes están en clases (200 días al año) y aumentó el número de beneficiarios.

Textos escolares

Antes de 2007, los estudiantes no recibían textos escolares. Los libros de texto eran una enorme barrera de acceso, porque eran muy costosos. Muchos estudiantes no ingresaban a la escuela porque no tenían dinero para pagar libros de texto. Ahora, todos los estudiantes del sistema educativo público de primero a décimo grado de Educación General Básica (EGB) reciben libros de texto y cuadernillos de trabajo.

Uniformes escolares

Antes de 2007, los estudiantes no recibían uniformes escolares, pero ahora el Ministerio entrega uniformes escolares a los estudiantes de zonas rurales, en los niveles de Educación Inicial y Educación General Básica. Los uniformes se producen localmente, lo cual dinamiza la economía de medianas y pequeñas empresas.

Junto con estas medidas que permiten aumentar la demanda del servicio educativo, se implementaron otras para aumentar la oferta. Por ejemplo, la contratación de docentes y la construcción de nuevas aulas y edificios. Como resultado de estas y otras acciones, se ha logrado un significativo incremento de las tasas netas de escolarización. Por ejemplo, en el año 2006 la tasa neta de escolarización en los diez grados de Educación General Básica (para estudiantes de 5 a 14 años de edad) era de 91,2%, mientras que, en 2011, la misma tasa pasó al 95,4 por ciento.

En los mismos años, la tasa neta de escolarización de Bachillerato (para jóvenes de 15 a 17 años de edad) pasó del 47,9 al 62,1%. Además, la tasa bruta de asistencia de Bachillerato fue de 87,4%, lo cual evidencia una alta cobertura a este nivel y un proceso de reinserción de muchos jóvenes al sistema educativo.

Es importante señalar aquí que el mejoramiento más notable en las tasas de escolarización se ha registrado justamente en el quintil correspondiente a la población de menor nivel socioeconómico. Por ejemplo, mientras que la brecha de asistencia entre la población del quintil 1 (el quintil de menor poder adquisitivo) y el quintil 5 fue de 10% en 2006, esta se redujo a

3% en 2011. Esta diferencia es inclusive más notable en Bachillerato, donde la brecha de asistencia pasó de 48% en 2006 a 34% en 2011.

Aparte de incrementar las tasas netas de escolarización generales, se ha alcanzado la igualdad entre hombres y mujeres en EGB, y en Bachillerato; de hecho, actualmente hay más mujeres que hombres asistiendo a clases.

Segundo objetivo: lograr que la educación sea de alta calidad

Las acciones realizadas para alcanzar un acceso equitativo a la educación no agotan el proyecto de cambios educativos emprendido por Ecuador. También se están implementando las siguientes estrategias que apuntan a un mejoramiento de la calidad del servicio educativo.

Estándares de calidad educativa

El Ministerio de Educación de Ecuador plantea los siguientes tres tipos de estándares de calidad educativa: a) estándares aplicados a estudiantes, b) estándares aplicados a profesionales de la educación y c) estándares aplicados a centros educativos. En los estándares aplicados a profesionales de la educación se incluyen los estándares de desempeño profesional docente que se explicarán con mayor detalle en la siguiente sección.

Evaluación diagnóstica

Además, desde el año 2008 se ha implementado un proceso integral de evaluación que todavía se está reforzando para garantizar que los instrumentos de evaluación estén explícitamente referidos a estándares.



En cuanto a los profesionales de la educación, la evaluación que se hace es diagnóstica. El Ministerio contaba con evidencia anecdótica, y ahora también cuenta con la evidencia de las evaluaciones, de que una de las consecuencias del abandono del Estado al sistema educativo público fue el consecuente abandono a los profesionales de la educación, así como a las escuelas de formación docente. Por esta razón, en el caso de Ecuador, específicamente, es muy importante realizar evaluaciones permanentes para descubrir qué problemas pueden tener los profesionales y en qué medida el Ministerio puede apoyarlos con procesos de formación continua u otras iniciativas.

Curriculums pertinentes

El Ministerio ha buscado actualizar los currículos en todos los niveles educativos: Educación Inicial (0 a 4 años), Educación General Básica (5 a 14 años) y Bachillerato (15 a 17 años). Esto se ha hecho con el objetivo de preparar, de manera equitativa, a todos los estudiantes a) para la participación en una sociedad democrática, b) para el mundo laboral o el emprendimiento, y c) para continuar con sus estudios universitarios.

Programas para necesidades educativas específicas

Ecuador también está mejorando los programas para estudiantes con necesidades educativas especiales, los programas de la Educación Intercultural Bilingüe, dirigida a los pueblos originarios para cumplir con el mandato constitucional de que la educación tenga pertinencia cultural y lingüística, y los programas de educación para adultos con rezago escolar.

Apoyo y seguimiento educativo

El apoyo a los docentes con curso de capacitación

continua no es suficiente. Por eso en Ecuador se han creado los nuevos cargos de auditores, asesores y mentores educativos para que visiten los establecimientos educativos y trabajen directamente con docentes y directivos.

Reconceptualización de la gestión educativa

En Ecuador los directivos eran docentes que en determinado momento llegaban a ocupar el cargo de directivos. Había poca preocupación en cuanto a su formación inicial y ciertamente que no se ofrecían cursos de formación continua para directivos. Ahora el Ministerio está creando opciones de formación continua y buscando mejorar la oferta de formación inicial.

Revalorización profesional docente

El último punto tiene relación con la revalorización de la profesión docente, una de las políticas del Plan Decenal de Educación por el cual votaron los ciudadanos en 2006. En Ecuador, la profesión docente ha sido completamente desprestigiada y ahora se está tratando de devolverle el prestigio que tuvo hace muchos años. A continuación se mencionarán cinco aspectos importantes de este objetivo:

1. FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Una forma de revalorizar la profesión docente es a través de la mejora de su formación inicial. En Ecuador, las universidades no dependen directamente del Ministerio de Educación sino de otras secretarías de Estado. Sin embargo, el Ministerio de Educación está coordinando con esas otras secretarías para lograr ese objetivo. Se busca que las carreras educativas tengan un sistema más riguroso de selección de candidatos y

que se alarguen las carreras. Tradicionalmente, la formación inicial del docente consistía en dos años de clases y un año de práctica. Sin embargo, la nueva Ley de Educación establece como requisito mínimo una licenciatura, es decir, para ingresar a la docencia ahora se requieren cuatro años de estudio. Además, se reconoce que es necesario reconceptualizar la formación inicial docente, ya que no basta con la formación inicial, sino que se requieren capacitación y apoyo a lo largo de toda la carrera.

2. INGRESO AL MAGISTERIO

Una manera adicional de revalorizar la profesión docente es la introducción de requisitos más exigentes de ingreso a la carrera docente. Antes del presente gobierno no existían pruebas para el ingreso a la carrera docente. Lamentablemente, el ingreso a la docencia estaba relacionado con la filiación política, las amistades, e inclusive, en algunos casos, con actos de corrupción. Desde 2007, se viene implementando un sistema riguroso e imparcial de ingreso al magisterio. Este sistema establece una batería de pruebas nacionales (que desde el año 2012 se hacen en línea para asegurar aun mayor transparencia en el proceso) a las que se someten todos los aspirantes a docentes, quienes deben cumplir con todos los requisitos para obtener un nombramiento.

3. AUMENTO DE SALARIOS

Otra estrategia importante para lograr la revalorización de la profesión docente es el aumento significativo de los salarios. Antes en Ecuador los sueldos de los docentes eran realmente bajos. Con la nueva Ley de Educación, el salario de ingreso se duplica y aun así, el Ministerio continúa incrementándolo. No tiene sentido hablar de la recuperación del prestigio de la

docencia mientras los sueldos no sean adecuados.

4. ESCALAFÓN DOCENTE BASADO EN PRINCIPIOS MERITOCRÁTICOS

En la nueva Ley de Educación se establece un cambio en el sistema de escalafón que regula cómo serán los ascensos dentro de la carrera de los profesionales de la educación. El viejo sistema privilegiaba principalmente la antigüedad, mientras que el nuevo sistema da prioridad a la formación académica de los docentes, su desempeño profesional (demostrado en evaluaciones y en evidencias de mejores resultados de aprendizaje de sus estudiantes) y su formación continua.

5. FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA

Desde 2008, se viene implementando un programa de formación continua de docentes, basado en los estándares de desempeño profesional antes mencionados, que busca que los maestros se desarrollen profesionalmente y se actualicen de manera permanente. Ahora los cursos se diseñan sobre la base de las necesidades detectadas en las evaluaciones de docentes en ejercicio, dado que la gran mayoría de la formación ahora es remedial (para compensar lo que los docentes no aprendieron en su formación inicial). A futuro, se espera que la formación continua cumpla la función de actualización que siempre debió haber tenido.

Existen por lo menos tres elementos fundamentales para lograr el cumplimiento de los objetivos antes mencionados: a) la nueva Ley de Educación, b) la desconcentración del servicio educativo y c) el constante incremento presupuestario.



Para conseguir los cambios necesarios en la educación del país, Ecuador cuenta ahora con un nuevo marco jurídico, la Ley Orgánica de Educación Intercultural, que es uno de los mayores logros de los últimos años. Dicha ley modifica completamente la antigua estructura jurídica del sistema educativo ecuatoriano y por lo tanto hace posibles los profundos cambios que se requieren para mejorar la calidad de la educación en el país.

Por ejemplo, esta ley permite realizar la desconcentración del servicio educativo. Ecuador es un país pequeño y unitario con una tradición de centralismo enorme. La nueva ley propone la *desconcentración*, que no es lo mismo que la *descentralización*. Con la *desconcentración*, las políticas se siguen estableciendo desde la capital, pero la responsabilidad por su implementación se hará de manera local, en forma desconcentrada.

En este contexto, el gobierno de Ecuador, como parte del proceso de reforma democrática del Estado, está implementando una desconcentración del servicio educativo, mediante la división del territorio nacional en 9 zonas, que se dividen en 143 distritos, los que a su vez se subdividen en 1.200 circuitos. Esto se realiza con el propósito de acercar la atención a los ciudadanos y de racionalizar la oferta educativa para garantizar servicios educativos completos y pertinentes en cada circuito educativo.

Por último, todas las acciones realizadas han sido posibles debido a que el presupuesto del Ministerio de Educación ha crecido de U\$D 1.094,6 millones en el año 2006 a U\$D 2.908,4 millones en el año 2012, como ya se mencionó en los primeros párrafos del artículo.

Estándares de desempeño profesional docente de Ecuador: descripciones de qué debe saber un docente y por qué

Aunque la pregunta principal de este artículo es doble (qué debe saber un docente y por qué), tiene su parte principal en *qué debe saber un docente*. Esta pregunta principal es subsidiaria de otra pregunta, porque para determinar qué debe saber un docente es necesario antes determinar qué debe saber un estudiante. Es decir, lo que se espera de un docente está en función de lo que se espera de los estudiantes. Lo que se espera de los estudiantes está en función del tipo de adultos que se busca y, por consiguiente, del tipo de sociedad que se espera construir. Este sección del artículo no pretende ahondar en esta dirección, pero es importante resaltar esta relación y explicar que en Ecuador, cuando se trata de definir qué debe saber un docente y por qué, se lo plantea interconectadamente con los demás elementos de la reforma educativa, que está en función, en última instancia, de la sociedad que se busca.

En Ecuador, qué debe saber un docente se establece en los estándares de desempeño docente. En primer lugar, aunque ya fueron mencionados de manera breve anteriormente, ahora es importante definir con mayor claridad a qué se refieren los estándares educativos en el país, pues la palabra "estándar" puede interpretarse de varias maneras. En el contexto educativo ecuatoriano, los estándares no apuntan hacia la "estandarización" u homogeneización del sistema educativo. Tampoco se plantean únicamente como instrumentos que van a servir para la evaluación.

En Ecuador, los estándares educativos son descripciones de logros esperados de los actores e instituciones del sistema educativo. En ese sentido, son

orientaciones de carácter público que señalan las metas para conseguir una educación de calidad. Su principal propósito es orientar, apoyar y monitorear la acción de los actores del sistema educativo hacia su mejoramiento continuo. Simultáneamente, permiten a los tomadores de decisión obtener insumos para revisar las políticas públicas dirigidas a mejorar la calidad del sistema educativo. En cuanto a los estándares de desempeño docentes específicamente, estos describen lo que debe saber y saber hacer un profesor competente, es decir, las prácticas pedagógicas que tienen mayor correlación positiva con el aprendizaje de los estudiantes.

¿Cómo se construyeron los estándares de desempeño docente? En primer lugar, se partió de los principios constitucionales y objetivos nacionales de desarrollo. Después se hizo una sistematización de la experiencia nacional e internacional relacionada con estándares de calidad educativa, además de una investigación para determinar qué prácticas pedagógicas tienen mayor correlación positiva con el aprendizaje de los estudiantes. Luego se formularon propuestas iniciales de estándares de desempeño profesional docente con las cuales iniciar la discusión con los actores educativos y la ciudadanía en general. Con los borradores iniciales, se hicieron consultas a *expertos internacionales* (que ya habían realizado procesos similares en otros países), a *expertos nacionales* (académicos, técnicos y especialistas del área educativa) y a *actores del sistema* (supervisores, directores, rectores, docentes de aula, padres de familia y estudiantes) provenientes de todo el país.

Para esto, se organizaron varios procesos de consulta (talleres, reuniones, envío de documentación y recepción de retroalimentación por escrito, etc.) con diversos grupos de actores educativos provenientes de todo el país (supervisores, directores, rectores, docentes de aula, padres de familia y estudiantes) y a

la ciudadanía en general, mediante una página web diseñada para el efecto. Después de un gran proceso democrático de consulta, se ajustaron los estándares y se presentó la versión oficial.

En rasgos generales, se definió que para formar a sus estudiantes, un docente por lo menos deberá mostrar cierto nivel de:

Dominio disciplinar y curricular.

Gestión del aprendizaje.

Desarrollo profesional.

Compromiso ético.

En cada una de estas áreas se precisa en un siguiente nivel de concreción, como se muestra a continuación¹:

Dominio disciplinar y curricular

El docente conoce, comprende y tiene dominio del área del saber que enseña, las teorías e investigaciones educativas y su didáctica.

El docente conoce el currículo nacional.

El docente domina la lengua con la que enseña.

Gestión del aprendizaje

El docente planifica para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹ Los estándares se desagregan en otros niveles más de concreción para ofrecer una mayor orientación a la comunidad educativa. Sin embargo, para los efectos de este artículo, se muestran solo los dos primeros. El documento completo se puede obtener en la página web del Ministerio de Educación de Ecuador: www.educacion.gob.ec



El docente implementa procesos de enseñanza-aprendizaje en un clima que promueve la participación y el debate.

El docente evalúa, retroalimenta e informa acerca de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Desarrollo profesional

El docente se mantiene actualizado respecto de los avances e investigaciones en la enseñanza de su área del saber.

El docente participa, de forma colaborativa, en la construcción de una comunidad de aprendizaje.

El docente reflexiona antes, durante y después de su labor sobre el impacto de su gestión en el aprendizaje de sus estudiantes.

Compromiso ético

El docente tiene altas expectativas respecto del aprendizaje de todos los estudiantes.

El docente promueve valores y garantiza el ejercicio permanente de los derechos humanos en el marco del Buen Vivir.

El docente se compromete con el desarrollo de la comunidad.

Cada uno de los estándares debe ser llevado a la práctica, lo cual es complejo. Por ejemplo, en relación con el primer estándar: ¿cuánto conocimiento disciplinar debería tener un docente?, ¿cuánta matemática debe saber un docente de Matemática de primaria o de secundaria?, ¿qué nivel de profundidad debería tener?

En el caso del inglés como lengua extranjera se ha avanzado un poco más que en las otras, dado que existen estándares internacionales bastante explícitos. Por ejemplo, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) habla de seis niveles de competencia en el dominio de las lenguas extranjeras. Además, existe un consenso relativamente general de que un docente de una lengua extranjera debería tener, por lo menos, un nivel B2 según el MCER. Por lo tanto, para el contexto ecuatoriano se ha determinado que para el caso del inglés, la respuesta a la pregunta *¿cuánto conocimiento disciplinar debe tener un docente?* es demostrar el nivel B2. En términos prácticos, ¿qué implica tener un nivel B2 según el MCER? De manera general, implica ser “usuario independiente”, es decir, ser capaz de:

- Relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.
- Comprender las ideas principales de textos complejos sobre temas concretos y abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.
- Producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pro y los contra de distintas opiniones.

Además, en los estándares de desempeño docente para profesores de inglés que está desarrollando el Ministerio de Educación, se define con mayor precisión lo establecido en el MCER. Por ejemplo, se define que un docente debe comprender el idioma como un sistema, es decir, conocer sobre su fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática.

El contar con estándares internacionales de competencia en el dominio de las lenguas extranjeras ha sido clave para que el Ministerio de Educación de Ecuador pueda desarrollar estándares de desempeño profesional y de aprendizaje estudiantil en esa área. Ahora se tiene mayor claridad sobre qué es lo que debe saber un docente de inglés como lengua extranjera, y se está avanzando hacia la mejora de la calidad de la educación en esa área.

Sin embargo, eso es solo una pequeña pieza de todo el rompecabezas que representa la pregunta ¿qué debe saber un docente y por qué? Una tarea pendiente, muy productiva y muy interesante, sería trabajar descripciones comunes de estándares a nivel latinoamericano, tanto generales como para cada una de las disciplinas.



IV La formación de los docentes para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes

Ingrid Boerr

Coordinadora del Instituto de Desarrollo e Innovación Educativa de Formación Docente de la OEI Chile.

INTRODUCCIÓN

Preguntarse por lo que necesitan saber los docentes no puede sino considerar a los estudiantes, lo que piensan, lo que quieren, lo que esperan de sus profesores y profesoras.

Mientras pensaba en cómo preparar mi intervención en este VIII Foro Latinoamericano de Educación, y teniendo en cuenta la pregunta que nos convocaba, decidí que la manera de empezar mi presentación y este texto debía ser con las voces de los estudiantes y sus demandas.

Para eso conversé con algunos chicos y chicas de distintas edades; quería escuchar qué pensaban acerca de lo que sus profesores hacen, de lo que creen o esperan que hagan, cómo piensan lo que hacen y qué querrían de ellos.

Estos mismos chicos son los “sujetos aprendientes”, que hoy más que nunca tienen opinión y la expresan acerca de muchas cosas, entre ellas de lo que ocurre en la escuela, de lo que quieren y necesitan aprender. También tienen opinión acerca de quienes les enseñan, cómo lo hacen y, por sobre todo, acerca de cómo quisieran que ellos desarrollaran su trabajo.

De las conversaciones que tuve con los chicos, me quedé con algunas cosas que dijeron cuatro de ellos, porque me pareció que, por sus edades, entre los cua-

tro representaban a los chicos y lo que podían pensar en las distintas etapas de su trayectoria escolar, de la primaria a la universitaria.

Sus opiniones me parecieron claves para intentar dar respuesta a la pregunta central que nos interpela en este Foro.

La primera estudiante es Catalina, que tiene 9 años y está en cuarto grado de primaria; ella dice: “A mí me gustaría que mis profesores fueran más simpáticos, que tuvieran más paciencia pero sobre todo que me ayudaran más [...]. Me gustaría que aprendiéramos a hacer experimentos químicos”.

Por lo primero que Catalina nos dice, en su lenguaje de niña, podemos interpretar que ella siente que sus profesores no están cerca de sus alumnos, y describe eso como falta de simpatía; también pide que tengan más paciencia; eso se puede interpretar como que le dan poco tiempo para que haga lo que se le pide en las clases, o tal vez que quisiera que le dieran posibilidades diversas para realizar lo que se espera de ella; puede querer alternativas más adecuadas a sus necesidades o a sus características, o tal vez un tratamiento más individualizado; o quizá solo espere disponer de más oportunidades para sentirse escuchada.

El otro comentario, cuando dice que le gustaría hacer experimentos químicos, está revelando que en sus clases, por lo menos las de ciencias, no se hacen o se hacen muy pocas actividades que le permitan vivenciar o experimentar y aprender de ellas.

En resumen, lo que se puede concluir es que la percepción que Catalina tiene, a sus nueve años, expresada aquí en solo dos frases, es que sus profesores no la están apoyando suficientemente en su proceso de



aprendizaje; podemos pensar que es porque no tienen el conocimiento necesario, o les faltan herramientas, o no se han cuestionado qué quieren sus alumnos/as o lo que necesitan.

Otro de los estudiantes con quienes conversé es Camilo. Es un muchacho de 19 años; cuando le hago la pregunta me mira con algo de desconfianza y me interroga: “¿Para qué quiere saber esto?, ¿para qué va a usar lo que yo le diga?”.

Le cuento que estoy escribiendo un artículo para presentarlo en un encuentro de profesores y me mira con sorpresa: “¿De verdad le interesa saber lo que yo pienso?”.

Esta actitud me hace pensar en que quizá nunca, o muy pocas veces, le han preguntado su opinión.

Me cuenta que dejó el liceo y ahora está haciendo dos cursos en uno, en un instituto de los que en Chile conocemos como “Dos en Uno”, en los que se hacen dos cursos en un año. Camilo está cursando sus dos últimos años de enseñanza media.

Esta situación es cada vez más común en Chile; los adolescentes abandonan los liceos, muy frecuentemente en el segundo o tercer año, y prefieren estudiar en estos institutos, que han proliferado en las grandes ciudades, en los que aparentemente tienen más libertad.

Camilo dice: “Yo dejé el liceo regular porque ahí todo era demasiado rígido [...] y repetí [...]. Lo que pasa es que soy flojo [...]”.

La decisión de abandonar el liceo de enseñanza media regular es que no era para él. No calzaba en un liceo, en su estructura, con todos sus cursos y materias, con

su rigidez, uniforme, horarios y calificaciones. Repitió el curso y eso le pasó porque era “flojo”. Así entiende su paso y salida del liceo, el calificativo que se da a sí mismo: SOY FLOJO. Él usa esta etiqueta para definirse, probablemente esta auto calificación defina su comportamiento escolar.

“Ahora en este, es más relajado... pero claro, aquí faltan cosas, no hay música, ni educación física [...]”.

Camilo cree que este liceo es más “relajado”.

Yo lo veo a él y a sus compañeros casi todos los días; este liceo es vecino de nuestra oficina y lo que Camilo define como más “relajado” se puede observar en un par de cosas como que no llevan uniforme y que su hora de entrada es más tardía que en los liceos regulares. Pero las clases que se pueden ver y escuchar si uno se acerca a la ventana, son iguales a las de cualquier liceo regular. La profesora o el profesor dictan la clase, los alumnos parecen escuchar en silencio, los de las últimas filas están haciendo otras cosas. Están todos sentados mirando al pizarrón, en una sala muy estrecha, incluso se podría decir que bastante hacinados. Los recreos los pasan conversando y parados en la calle. A menudo se los ve estudiar con afán para pruebas de las que hablan y se preocupan por los resultados porque es habitual verlos sacar cuentas con las notas.

¿Esto es lo que necesitan estos muchachos y muchachas que han abandonado el sistema regular? ¿Cuántos de ellos volverán a abandonar?

Camilo siente que esta “relajación” ganada en este instituto igual le ha hecho perder otras cosas que echa de menos, por ejemplo, sus clases de música o las de educación física, y eso en realidad lo apena.

Frente a la manera en que los profesores dictan sus clases, Camilo cuenta:

“Aquí los profes pasan la materia y punto... no están ni ahí [...]”.

Esta opinión, en lenguaje adolescente, dice lo mismo que Catalina: que los profesores son lejanos; él agrega que están concentrados en dar sus materias y nada más. La sensación que él percibe es que los alumnos no cuentan.

Constanza es otra adolescente que a los 17 años estudia en tercer año de enseñanza media de un liceo regular. Ella centra su reflexión en el aprendizaje y su utilidad, pero también la mezcla con lo que percibe que sus profesores quieren lograr.

“Me parece que aquí en el liceo no nos preparan para lo que viene después, creo que todo lo que hacen es pasar materias, como para que uno llegue a dar las pruebas finales y sacar puntajes, pero no es para lo que viene después, como que no tenemos herramientas para la vida de afuera [...]”.

Lo que siente Constanza es que el foco de interés de los profesores es el contenido que deben entregar y que el objetivo que persiguen es que los alumnos deben aprobar las pruebas, ojalá con buenos puntajes. Lo mismo que dice Camilo.

De su comentario, lo que llama especialmente la atención es cuando dice que los profesores pasan las materias como para que puedan dar pruebas y aprobar.

Hay dos aspectos de las prácticas pedagógicas que están implicados en estas observaciones de los estudiantes.

Primero, no logran ver el vínculo entre lo que aprenden y la vida real. No relacionan los aprendizajes escolares con lo que está más allá del liceo. Para qué les puede servir, dónde y cómo se aplica.

Otro tema es la evaluación. Camilo dice que los profesores enseñan para rendir las pruebas y aprobarlas. No hay una evaluación que le permita saber cuánto aprende o cómo aprende, menos aun una evaluación que le permita volver sobre lo que no aprendió. Todo está centrado en lograr ciertos puntajes, probablemente los que miden las pruebas como el SIMCE y la PSU¹.

Y por último, rescato algunos temas importantes de la conversación con Javiera, estudiante universitaria de Pedagogía Básica, alumna de tercer año que sigue la especialidad de Lenguaje.

“Nos forman solo a través de la memoria. Después, cuando nosotros tengamos que enseñar a nuestros alumnos, ¿cómo lo haremos? ¿Cómo vamos a hacer para que ellos no solo memoricen? ¿Para que comprendan?”

No veo la bajada didáctica de los contenidos, solo vemos los contenidos teóricos; ¿cómo vamos a ocuparlos en el ejercicio docente?

Aprendemos mucho de todo, pero no a nivel de implementación [...]”.

Esta conversación es aun mucho más clave para dar pistas acerca de lo que los profesores y profesoras deben saber.

¹ PSU: Prueba de Selección Universitaria, que se rinde al salir de la enseñanza media para ingresar a la universidad.



Los temores de Javiera se relacionan con las opiniones de los chicos que vimos antes.

De la manera en que ella está aprendiendo en la universidad para ser docente, ¿qué va a hacer con estos aprendizajes cuando llegue a la escuela? ¿Cómo va a utilizar estos aprendizajes en el ejercicio real? ¿Qué va a hacer con los niños?

Si ella está aprendiendo a ser profesora de esta manera, ¿cómo va a enseñar de una manera diferente?

Los chicos de enseñanza básica y media tienen experiencias escolares que los hacen sentir algunas carencias, especialmente relacionadas con lo que aprenden y la manera en que se les entregan estos aprendizajes. La futura docente observa su propia forma de aprender a ser docente y ve una distancia real entre esta forma y lo que sabe que le corresponderá hacer en el futuro.

¿CUÁL ES LA DEMANDA QUE SE LE HACE HOY A LA EDUCACIÓN?

Si los estudiantes cuestionan y demandan a sus profesores asuntos relacionados con su aprendizaje, lo hacen porque tienen claro que hay distancia entre lo que está pasando en la escuela y lo que ellos quisieran que sucediera. Esto les pasa mucho más a los estudiantes en la actualidad que lo que les ocurría antes, porque el mundo real, el que está fuera de la escuela, está esperándolos con demandas y necesidades para las cuales no están desarrollando las herramientas necesarias y, si no lo saben, lo intuyen, porque están muy conectados con el mundo externo a la escuela.

Hoy, los niños y jóvenes tienen muchas más oportunidades y formas de conocer y aprender de todo lo

que los rodea y se les hace necesario vincularlo con lo que se les presenta dentro de la escuela, pero sienten que son dos mundos diferentes sin conexión entre sí. La escuela tiene una reconstrucción de la realidad que ocurre solo en su interior pero el mundo de verdad está afuera, y ese es el que los espera.

La educación y las expectativas que hay sobre ella constituyen uno de los temas de más frecuente discusión; lo vemos en la televisión, los periódicos, el mundo académico y de investigación, pero también se ha convertido en una demanda social cada vez más fuerte.

Sobre todo en los últimos años, hemos sido testigos de diversos movimientos de diferentes magnitudes en muchos países.

Hemos visto especialmente a los estudiantes, en distintos espacios, sus centros educativos, la calle, las redes sociales y utilizando diferentes y creativas formas de manifestar su opinión frente a la educación. Pero no se han movilizado solo ellos, sino también los padres y otros actores sociales, demandando el derecho a la educación pero estrechamente ligado a este, el reclamo por la calidad de la educación.

Todas estas demandas han generado muchas reflexiones y análisis. Y en estas reflexiones surge la discusión sobre los roles y responsabilidades de las instituciones y, por supuesto, en especial las de la escuela.

Vivimos momentos de grandes cambios en todos los ámbitos: político, económico, cultural y social, que impactan en la escuela y el papel que cumple, en el rol de los profesores y en la clase de educación que se imparte. Se cuestionan si pueden seguir entendiéndose como se ha hecho hasta ahora.

Indudablemente, educación, escuela y profesores atraviesan por una etapa de enorme transformación.

La primera demanda que se le hace a la educación, en particular a la educación pública, es que debe ser la encargada de desarrollar de manera equitativa todas las potencialidades de sus estudiantes de tal modo que tengan las mismas oportunidades para convertirse finalmente en los ciudadanos que esta compleja sociedad requiere.

Luego, se espera que la escuela, su organización y estructura sean las adecuadas para las necesidades de los niños y jóvenes que formarán parte de una sociedad distinta de la actual.

Y a los docentes se les demanda preparar a los estudiantes para un mundo aún desconocido.

Entonces, si nos hacemos cargo de las expresiones y opiniones de Catalina, Camilo, Constanza y Javiera, la pregunta de rigor es: ¿qué estamos haciendo para que los niños, niñas y jóvenes estén en condiciones de convertirse en los ciudadanos que construirán la sociedad del futuro? ¿Qué se ha hecho? ¿Qué hacemos? ¿Qué nos hace falta?

¿CUÁL ES EL CONTEXTO?

En general en los países latinoamericanos se ha abordado como primera gran tarea ampliar la cobertura educativa. En Chile, en particular, hoy llegamos casi al 100% en la enseñanza básica, aproximadamente al 98% en la enseñanza media, y en la educación infantil estamos alcanzando el 40%, pero esta tarea lograda no tiene un correlato semejante en la equidad y la calidad. Lo que nos hace volver a la pregunta que nos preocupa: ¿qué necesitan los docentes para ejercer su tarea con éxito?

Ciertamente, el éxito de los estudiantes no es responsabilidad solo de los docentes, pero conocemos, y está comprobado por múltiples estudios e investigaciones, el efecto que los buenos profesores tienen sobre los logros de aprendizaje de los alumnos.

Uno de los grandes problemas es que, para que estos buenos profesores puedan desplegar de la mejor manera posible sus habilidades para hacer que sus alumnos aprendan, necesitan un sistema educativo coherente y cohesionado, que además se apoye, articule y fortalezca con otros sistemas, como el de salud por ejemplo, para garantizar las mejores condiciones para que los estudiantes lleguen a la escuela y se mantengan en ella.

Pero lo que encontramos es un sistema educativo que no funciona como tal, en el cual se evidencian fracturas importantes, por ejemplo en la vinculación entre los centros educativos y las universidades, entre la formación de los profesores y las necesidades de los estudiantes.

Si bien en la mayoría de los países ha habido grandes avances para aumentar la cobertura y las condiciones de las escuelas, no estamos alcanzando los resultados esperados.

Particularmente, en Chile se han logrado enormes avances en infraestructura y dotación de materiales. Se han construido gran cantidad de establecimientos, la distribución de textos escolares alcanza a todos los estudiantes desde la enseñanza pre-básica hasta la media. Se han creado bibliotecas y centros de recursos audiovisuales en la mayoría de las instituciones educativas, se dota cada vez más de computadoras por aula y existen programas para entregar computadoras a los alumnos de mejores resultados y también a los docentes.



Por otra parte, se han implementado reformas curriculares, nuevos programas de estudio y una gran cantidad de dispositivos para la mejora.

También se han hecho esfuerzos importantes por mejorar la calidad de los docentes tratando de aumentar sus salarios, se han realizado intervenciones de gran magnitud con la participación de los actores, los administradores de la educación y los docentes, para implementar sistemas de evaluación formativa, acreditación, reconocimiento y estímulos económicos.

Se han desarrollado programas para la mejora de la formación inicial de los docentes, programas para la mejora de las mallas² curriculares y sistemas de acreditación de las carreras de pedagogía.

Aun con todo esto, la calidad de la enseñanza, a juzgar por los resultados de los alumnos y alumnas, todavía está lejos de ser lo que esperamos.

Indudablemente, se ha avanzado en lo que constituía una gran deuda, aumentar la cobertura y las condiciones para que los niños llegaran a las escuelas, pero aún falta abordar otros aspectos.

¿QUÉ ESTÁ PASANDO EN LA ESCUELA?

La escuela y el liceo, a pesar de la modernidad de su infraestructura, son instituciones que en su mayoría siguen funcionando con características propias del siglo pasado y que se resisten a modificar su estructura y su funcionamiento.

Además de mantener estas características organizativas y de gestión burocrática anacrónicas, en la mayoría de las escuelas lo administrativo o procedimental está por sobre sus fines pedagógicos.

En su interior, los docentes se debaten entre dos mundos. Dos mundos en tensión permanente: el funcionario y el profesional.

El mundo del ejercicio funcionario es aquel donde lo que más se releva son procedimientos, aquellos que se han venido realizando durante muchos años y que, sin siquiera ser puestos en cuestión, se siguen llevando a cabo. También en este mundo lo importante es la relación jerárquica entre sus miembros, donde los “cargos”, la “antigüedad” y la “tradicición” son los que priman para la toma de decisiones, y además regulan, ordenan y establecen las relaciones. Esto tiene como resultado el individualismo.

Este mundo funcionario coexiste con otro mundo donde se promueve un ejercicio docente profesional, donde se fomenta la relación horizontal entre sus miembros, la construcción colectiva, a través del trabajo colaborativo e interdisciplinario. Se incentiva la formación de comunidades de trabajo y la gestión promueve un liderazgo distributivo donde se practican la evaluación permanente y la innovación.

A la escuela en este estado, sin poder resolver internamente sus conflictos, se le demanda lograr que sus estudiantes aprendan.

Se espera que la escuela transforme y promueva en sus alumnos habilidades para aprender de manera autónoma y durante toda la vida.

² Malla Curricular se denomina la red de contenidos o materias que se despliegan en la formación, especialmente la formación fuera de lo escolar; a esto nos referimos al hablar de institutos superiores, formación en oficios, formación universitaria.

Estas nuevas propuestas pedagógicas deben estar acompañadas de nuevas formas de organización, gestión y desarrollo del profesorado.

Esta es la escuela que viven Catalina, Camilo y Constanza, estas son las tensiones que perciben y para las que le piden respuestas.

LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

La formación inicial de los profesores es el primer paso en el largo camino de desarrollo profesional de los docentes.

La formación de los docentes se puede dividir en tres etapas:

- Formación inicial
- Inserción profesional
- Formación continua

La formación inicial

En Chile, la formación de profesores es de nivel terciario; en la actualidad el 14% de los estudiantes universitarios se forman como profesores, esto es, alrededor de 140.000 futuros docentes.

Las instituciones formadoras de profesores son autónomas, existe un proceso de acreditación de las universidades y de las carreras de pedagogía en particular.

Las universidades también son autónomas para diseñar las mallas de formación de los profesores.

En los últimos años se han desarrollado algunos programas, que incluyen una prueba para los egresados

de pedagogía, con el fin de incidir en el mejoramiento de las mallas de formación y así lograr avanzar hacia un progreso en la calidad de los profesores que ingresan al sistema escolar para ejercer.

Así y todo, los resultados, según estudios e investigaciones, siguen siendo pobres. No se logra romper el círculo vicioso. Muchos de los estudiantes que ingresan a las carreras de pedagogía no vienen lo suficientemente preparados de su formación básica y media. La preparación para ser profesores que reciben tampoco es de buena calidad y así regresan a las escuelas a ejercer con déficits que reproducen el esquema.

La formación inicial debe ser la oportunidad para crear docentes que contribuyan a terminar con la reproducción de este sistema, por lo tanto es necesario cambiar las estructuras curriculares, la formación práctica y las metodologías de enseñanza que hoy imperan en las universidades.

Los profesores deben formarse en el compromiso de respetar el derecho de aprender de todos los estudiantes; por eso es necesario que experimenten en su propia formación la atención a las diversas necesidades y maneras de aprender para que después puedan ponerlas en práctica.

Podemos definir los ámbitos más importantes en que se deben formar los futuros docentes.

En primer lugar, los profesores deben formarse para tener un conocimiento profundo de los contenidos de la enseñanza, de manera que sean capaces de disponerlos para que sus estudiantes desarrollen mapas cognitivos de lo que estudian.

Junto con el conocimiento de los contenidos deben desarrollar habilidades pedagógicas que les permitan



hacer uso flexible del conocimiento disciplinar; de esta manera podrán estar atentos a las ideas que vayan apareciendo en el proceso de aprendizaje. Este es el conocimiento pedagógico, el que les permitirá disponer los contenidos de manera que los estudiantes los comprendan y al mismo tiempo desarrollen su capacidad de aprender a lo largo de toda la vida.

Para orientar y apoyar el aprendizaje de los alumnos, los docentes deben desarrollar sus habilidades para aprender a conocerlos; a saber sus necesidades de aprendizaje; a conocer el contexto de donde provienen y en el que se encuentran insertos; los conocimientos y experiencias que traen, y las maneras de integrarlos con los aprendizajes escolares.

Es importante que los profesores conozcan los distintos modos de aprender y las maneras de atender a la diversidad, para facilitar el aprendizaje de todos y todas; esto también exige aprender a reconocer las diferencias culturales, de lenguaje y de género.

Asimismo, los profesores deben aprender a evaluar los procesos de aprendizaje de sus alumnos, así como la calidad de sus propias intervenciones pedagógicas.

El papel del profesor ayudando a aprender a los estudiantes, donde no es él quien posee el conocimiento de manera exclusiva, modifica las formas tradicionales de enseñar y aprender. Entonces los profesores deben formarse para que haya un intercambio de roles entre aprendices y enseñantes.

También deben aprender a manejar la multiplicidad de fuentes de aprendizaje.

Como consecuencia lógica de este intercambio de roles y el uso de las diversas fuentes los futuros pro-

fesores podrán incorporar las tecnologías de la información y la comunicación de manera adecuada y con ello, la vinculación del mundo exterior con la escuela.

Los futuros profesores deben formarse en una cultura colaborativa, para promover interacciones entre pares, como también entre ellos y sus alumnos.

Una de las cosas fundamentales que deben lograr los futuros profesores durante su proceso de formación es aprender a analizar y reflexionar sobre su propio aprendizaje y su práctica, para evaluar los efectos de su docencia cuando les corresponda hacerlo. Este aprendizaje hará que incorporen este hábito de la reflexión permanente sobre sus prácticas, condición fundamental para evaluar su propio ejercicio y el efecto de este sobre los estudiantes.

Integrar el análisis y la reflexión a la práctica pedagógica les permitirá llegar a convertirse en investigadores; de esta manera contribuirán al desarrollo de la profesión docente.

Es necesario modificar la estructura de la formación inicial de los docentes.

Lo que deben aprender los futuros profesores requiere que los estudiantes de pedagogía protagonicen sus aprendizajes de esta manera; también lo harán sus futuros alumnos. Esto implica que la formación de los profesores no solo ocurra en las aulas universitarias, sino también en los centros educativos, para que haya oportunidades de investigar, poner a prueba innovaciones y evaluar los resultados de las experiencias con alumnos y situaciones reales.

La inserción profesional

El período en que los egresados de pedagogía se incorporan al ejercicio laboral constituye un proceso de transición entre la formación inicial y la formación continua donde los profesores aprenden a convertirse en profesionales autónomos.

Los profesores principiantes tienen dos tareas fundamentales, enseñar y, al mismo tiempo, aprender a enseñar (Feiman). Para lograrlo, deben aprender cómo aprende cada uno de sus alumnos.

El período de iniciación en la enseñanza formal es reconocido como un período que continúa, profundiza y contextualiza el aprendizaje docente.

Este proceso es común a todos los docentes, no está relacionado con la calidad de la formación inicial, ni con las propias cualidades como estudiante. Es un proceso que puede durar varios años.

Las tres principales dificultades que enfrentan los profesores en esta etapa son: integrar los conocimientos teóricos a la práctica, la explicación de los conceptos teóricos y la demanda para conseguir soluciones rápidas.

El “choque con la realidad” descrito por Veenman es la más clásica descripción de este proceso, donde los profesores pasan por un intenso aprendizaje, basado en el ensayo y el error. En este período se construye la identidad profesional, que marcará el desarrollo de los futuros años como docente.

Es frecuente que los profesores que recién ingresan a las escuelas sean sobrecargados con tareas de diversa índole.

No atender los problemas específicos de los docentes principiantes tiene variadas consecuencias.

Es frecuente que muchos profesores jóvenes dejen la profesión en los primeros cinco años de ejercicio, después de un proceso de inserción complejo donde no han logrado salvar las dificultades que se les han presentado. Lo más común es que la deserción se produzca particularmente en las escuelas de zonas más desfavorecidas, lo que tiene como consecuencia un alto costo social y personal.

Otra de las posibles consecuencias es que, si los jóvenes profesores no tienen oportunidad de desarrollar su autonomía e identidad, sean absorbidos por la rutina y se incorporen al sistema, reproduciéndolo.

En Chile, en el año 2005, el Ministerio de Educación creó una comisión que desarrolló un diseño para una política de inducción profesional que entre otras cosas sugirió que los docentes principiantes debían recibir acompañamiento de mentores durante al menos el primer año de ejercicio laboral.

A partir de las sugerencias de la Comisión de Inducción se optó por desarrollar una malla para la formación de mentores.

El Proyecto de Inserción de Profesores Principiantes se alojó en la Red Maestros de Maestros, del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, donde los mentores pueden realizar el acompañamiento a los profesores principiantes financiados por el Ministerio de Educación. Al año 2012 existen mentores formados a través de diplomados en las universidades.

Lamentablemente, durante los dos últimos años no se han formado nuevos mentores y tampoco se han



institucionalizado su rol y su función dentro del sistema educativo.

Aun así, aunque de manera acotada, se han seguido desarrollando experiencias por parte de algunos municipios, universidades e instituciones, como la OEI, tales como investigaciones, actividades de difusión y publicaciones para apoyar el reconocimiento de la importancia de esta etapa del desarrollo profesional docente.

En el proceso de inserción profesional los docentes deben aprender a convertirse en profesores y profesoras autónomos, a construir su identidad profesional, a desarrollar su relación profesional con los pares e insertarse en la comunidad educativa.

La formación continua

La investigación ha probado que, si los programas de formación en servicio de los profesores entran en conflicto con las normas y culturas de la organización educativa, difícilmente puedan ser implantados; por lo tanto, el proceso de desarrollo profesional continuo no puede verse como un proceso de mejora individual, sino como un proceso vinculado a la institución educativa.

Los programas que tienen éxito son los que involucran a los propios profesores a partir de sus necesidades de aprendizaje, que están basados en la experiencia y que incluyen actividades prácticas en las que se puede experimentar y evaluar con los alumnos.

Es importante que los profesores puedan recibir asesoría y apoyo en sus propias clases que promuevan el análisis colectivo, de manera que a partir de estas instancias compartan las experiencias prácticas y se retroalimenten mutuamente.

Los docentes deben desarrollar habilidades para autoformarse; este es un proceso permanente de desarrollo profesional que debe iniciarse con la investigación-acción de su práctica pedagógica.

A MODO DE SÍNTESIS

Los estudiantes manifiestan sus necesidades de aprendizaje y tienen opinión acerca de cómo sus profesores los apoyan o no para satisfacerlas.

En tiempos de cambios profundos, como los que vivimos, entre ellos los más importantes relacionados con la cantidad y evolución de los conocimientos, la educación debe reconsiderar sus objetivos de manera permanente y los docentes deben ser capaces de desarrollar en sus alumnos las capacidades para descubrir y aprender de manera permanente.

La formación de los docentes es un continuo que comienza en su preparación en las instituciones formadoras de profesores y no acaba nunca mientras ejercen su profesión.

Se pueden reconocer tres etapas en la formación de los docentes: inicial, inserción profesional y formación continua.

Los docentes deben aprender sobre lo que enseñan, sobre cómo enseñar, sobre quiénes aprenden, sobre cómo evaluar y evaluarse. También deben aprender a integrar comunidades que investiguen y produzcan conocimiento.

Los profesores deben construir creativamente una nueva profesionalidad que les permita apoyar a las nuevas generaciones de modo que se desarrollen para

integrar como ciudadanos participativos una sociedad diferente de la que conocemos.

BIBLIOGRAFÍA

Beca, C. y Boerr, I. (2009). "El proceso de inserción a la docencia", en: Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Madrid, OEI.

Campos, J. et.al. (2011). *Mejoramiento escolar en acción*. Valparaíso, PUCV-CIAE.

Daling-Hamond, L. (2002). *El derecho de aprender*. México DF, Ariel Educación.

Feiman-Nemser, S. y Buchman, M. (1988). "Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado", en: Villar Angulo, L. M. (ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alicante, Marfi.

Instituto de Profesores Artigas (2010). *Anales 2010*. Montevideo, ANEP.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid, Narcea.



¿QUÉ DEBE SABER UN DOCENTE Y POR QUÉ? ANÁLISIS NACIONAL

I Apertura de la Mesa - Análisis nacional

Andrea Molinari

Directora nacional del Área de Formación e Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente.

II Otra relación con el saber

Adrián Cannellotto

Rector de la Universidad Pedagógica.

III La escuela hoy

Silvina Gvirtz

Directora general de Escuelas de la provincia de Buenos Aires.

IV Cierre de la Mesa - Análisis nacional

Andrea Molinari

Directora nacional del Área de Formación e Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente.

V Palabras de cierre del VIII Foro Latinoamericano de Educación

Álvaro Marchesi

Secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos.



I Apertura de la Mesa

Andrea Molinari

Directora nacional del Área de Formación e Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente.

Buenas tardes a todos y a todas los que nos acompañan esta tarde. Quiero agradecer la invitación a la Fundación Santillana, especialmente a Darío Pulfer y por su intermedio a la OEI, que nos acompaña desde los inicios de la creación del Instituto que tiene como propósito la planificación y ejecución de las políticas del país en torno al sistema formador, tanto para la formación inicial como para la formación continua.

Voy a presentar a quienes nos van a acompañar en la disertación, no sin antes trazar algunas líneas que viene trabajando en todo el país el Instituto Nacional desde las áreas de desarrollo institucional y formación e investigación. Desde la creación del Instituto, en materia curricular hemos llevado la formación de los docentes a cuatro años. Esto tiene implicancias en cada una de las vidas de las jurisdicciones y de sus instituciones que acompañamos desde la Nación, desde sus planteos curriculares hasta sus planteos organizacionales. Trabajar en el marco de una mesa federal con representación de las veinticuatro jurisdicciones va generando lazos de confianza y co-construcción que hacen que hoy podamos decir que estamos en plena construcción de una política federal de formación docente.

No solo planteamos la formación docente dentro del ámbito provincial, sino que también hemos estado desarrollando lazos muy potentes con otra parte del subsistema formador como son las universidades. Fundamentalmente, las universidades que

tienen a su cargo la formación de los docentes de la escuela secundaria. Con lo cual, el Foro “¿Qué debe saber un docente y por qué?” a nosotros nos interpela especialmente.

La formación de los futuros docentes debe hacer disponible el conocimiento pedagógico, ético y político. La enseñanza es una tarea compleja que comprende saberes específicos que se juegan en los diseños curriculares de la formación, en las prácticas pedagógicas institucionales y en las propias condiciones organizacionales. Por eso es tan necesaria la discusión sobre los saberes que debe promover la formación docente, porque no se lleva adelante de una sola manera y en un solo lugar. Las universidades, las escuelas, los institutos de formación docente y los sindicatos, entre otros, son socios cruciales a la hora de desarrollar políticas que hagan posible la formación de maestros y profesores capaces de incorporar públicos cada vez más amplios y diversos ayudándolos a aprender, haciendo que se queden en la escuela.

Hemos desarrollado junto a las jurisdicciones y a las universidades distintos tipos de trabajos que abonan a buenas propuestas de formación, donde se establecen acuerdos sobre las capacidades a ser enseñadas que luego van nutriendo los diseños curriculares jurisdiccionales, pero no es solo desde lo curricular que hay que encarar la formación; no podemos dejar fuera las instituciones donde se emplazan y cobran vida esos curriculums. Estas instituciones están en tránsito de caminos cada vez más democratizantes, fortaleciendo formas de gobierno en los estudiantes y cada claustro tiene cada vez más representación. Esta no es una construcción sencilla en el sistema provincial, sino que constituye uno de los desafíos.



Esto es para encuadrar lo que es este análisis nacional de algunas de las acciones que viene desarrollando el Instituto Nacional de Formación Docente. Vamos a darle la palabra a Adrián Cannellotto, que es rector de la Universidad Pedagógica. Y luego hablará para nosotros Silvina Gvirtz, que es directora general de Escuelas de la provincia de Buenos Aires. Para concluir podemos establecer un diálogo cruzando las políticas provinciales en clave nacional si a ustedes les parece.



II Otra relación con el saber

Adrián Cannellotto

Rector de la Universidad Pedagógica.

REFLEXIONES SOBRE UN HACER POSIBLE

Las reflexiones de las que se compone este breve documento están enmarcadas en lo que se denominó “análisis de experiencias nacionales” en relación con “qué debe saber un docente y por qué”, tema del VIII Foro Latinoamericano de Educación organizado por la Fundación Santillana. En concreto, esta presentación surge del diálogo entre el texto base, escrito por Flavia Terigi¹, y los intercambios de ideas que, dentro de la Universidad Pedagógica de la provincia de Buenos Aires (UNIPE) y bajo la forma de una suerte de grupo de conversaciones venimos desplegando entre los integrantes de la comunidad académica con el objetivo de aportar a una experiencia universitaria naciente, con algo menos de tres años de desarrollo institucional.

A propósito del saber y sus relaciones

Durante una reunión de universidades con asiento en la provincia de Buenos Aires, se distribuyó entre los participantes un número de ejemplares de los Cuadernos de Discusión que produce la UNIPE. Los Cuadernos componen una serie destinada a relevar algunas de las principales discusiones contemporáneas en el ámbito educativo, haciendo participar a diversas voces (docentes, alumnos, especialistas, funcionarios, representantes gremiales, directivos, etc.). Uno de ellos, el número 2, lleva por título una pregunta: ¿Cómo se forma un

buen docente?². En esa reunión, alguien preguntó: ¿Ya le encontraron una respuesta a esa pregunta? Ironía aparte, su acertado comentario ponía en evidencia la dimensión del desafío en que debe inscribirse la cuestión de la formación docente.

No tener una respuesta cerrada a la propuesta lanzada por el tema del VIII Foro Latinoamericano de Educación es, en definitiva, parte central de la cuestión a abordar. Más aun, la falta de una respuesta concluyente es lo que nos permite abrir el sentido de las preguntas: ¿qué debe saber un docente y por qué? o bien ¿cómo se forma un buen docente? Detengámonos primero en una consideración más general, referida al sentido y a los efectos de una pregunta, es decir, a lo que el preguntar en sí mismo pone en juego y lo que nos revela.

En el caso de la filosofía, determinadas preguntas han hecho posible una tradición de pensamiento, han construido un corpus. La pregunta tiene una entidad relevante y central para la filosofía. Hay una serie de preguntas que articulan y despliegan una tradición y que, por ejemplo, nos permiten ir de Aristóteles a Heidegger. Esas preguntas hacen posible además la creación de conceptos. Es cierto que cada uno responde según su tiempo, según su horizonte de posibilidades, según las propias condiciones en las que actúa. Pero en la batalla con esas preguntas esenciales se constituye el carácter mismo de nuestro ser contemporáneos³. Esas preguntas nos hablan de las realidades complejas que tenemos que explorar y de que los conocimientos deben ser reconstruidos constantemente desde una síntesis entre el acervo de la humanidad y el propio contexto. Por cierto, el modelo ejemplar lo podemos encontrar en Sócrates. Para él la relación con la verdad

¹ F. Terigi. *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento Básico del VIII Foro Latinoamericano de Educación.

² Cf. V.V.A.A, ¿Cómo se forma un buen docente? <http://unipe.edu.ar/comunidad-unipe/editorial/cuadernos-de-discusion>.

³ Cf. G. Agamben, *Che cos'è il contemporaneo?*



se encuentra directamente asociada con las preguntas. A tal punto que solo accedemos a la verdad en la medida en que somos capaces de formularnos las preguntas correctas. El saber socrático es el saber de la indagación, su método es el que hace parir la verdad a través de las preguntas.

Esta cuestión de la pregunta como objeto del pensamiento nos permite concluir que:

- a. Las preguntas generan una tradición de pensamiento, organizan un recorrido de lecturas, construyen un corpus, estructuran una serie de problemas que son intrínsecos a nuestra condición humana, a nuestra condición de "ser en el mundo".
- b. Las preguntas desnaturalizan aquello que ha sido asumido como algo evidente. Ese es el efecto más radical de la pregunta. Una pregunta subvierte un estado de cosas, introduce la duda, cala un surco en lo que parecía cristalizado, rompe como decía Michel de Certeau "el sistema silencioso y repetitivo de servidumbres cotidianas que uno cumple por costumbre"⁴. En definitiva, la pregunta es productiva, abre otros sentidos, es un ejercicio que nos enfrenta y nos mide con nuestro tiempo.
- c. Las preguntas son una herramienta pedagógica pertinente para la generación de procesos educativos personales y colectivos, tendientes a la emancipación y a la construcción, tanto de la persona como de las comunidades.

Ahora bien, volviendo a la pregunta ¿cómo se forma un buen docente?, resulta evidente que hay un matiz con respecto a la pregunta que se ha formulado como

tema del Foro, o sea, ¿qué debe saber un docente y por qué? Una cosa es entender qué conjunto de saberes debe poseer un docente y otra, muy distinta, es preguntarse cómo se generan esos saberes, de qué modo se forma a alguien o cómo alguien "se" forma. Formar tiene una densidad, un peso en tanto proceso que excede a la cuestión de los saberes. Abordar esta complejidad es vital para una Universidad Pedagógica que forma, en primer lugar, a partir de la realidad de profesionales que hoy tienen la corresponsabilidad social de crear las condiciones pedagógicas para que las nuevas generaciones "se" formen. Aquí "formar" tiene, además y en segundo lugar, la densidad de la "formación de los docentes en servicio", concibiendo, por este motivo, a los propios docentes como portadores de una "identidad profesional"⁵ que se va construyendo cotidianamente y a lo largo de toda la vida. Un formar que entiende, en tercer lugar, que los docentes son centralmente formadores, es decir, mediadores, sujetos construidos en las variaciones, en el tono diverso que presentan las propias trayectorias (personales e institucionales) y las de sus alumnos, profesionales que

⁵ Usamos "identidad profesional" para diferenciarnos de la profesionalización docente entendida fundamentalmente como la ejecución eficiente de una tarea para la consecución de una finalidad. Además, entendemos que la docencia es una cuestión colectiva y la tarea de enseñar, un trabajo colaborativo. Como sostiene el texto de Terigi, esta noción se lleva mal con la idea de trabajo entendido este como una acción y responsabilidad puramente individual. Esto significa que no podemos confundir la idea de autonomía con individualismo. Por eso resulta importante subrayar la vinculación entre autonomía y colectivo. No como algunos pretenden, como imagen de una suerte de *laissez faire*, núcleo de una sociedad conformada por competidores que buscan optimizar su rendimiento. La tarea de enseñar y de hacer que otros aprendan (así como uno mismo) es siempre un proyecto de conjunto. Lo autónomo supone lo colectivo pero también supone lo institucional. Las instituciones, así como contienen y limitan, también nos permiten expandirnos, son ellas vehículos de autonomía. Es cierto que tienen un grado de coerción pero sin ellas sería imposible la autonomía. No hay autonomía en la desvinculación y en la desagregación social. Ciertamente, hay que buscar una organización diferente de las instituciones. Finalmente, y en relación con esto, la docencia es también una profesión situada, es decir inscrita en una institución y en un sistema que tiene sus arreglos y sus reglas. Situada también en relación con otras organizaciones sociales que están más allá de lo escolar. Situada, además, en relación con una época, o sea atravesada por las transformaciones sociales y culturales dadas y las que aún se están dando, tanto como por la realidad de los sistemas educativos, sus desarrollos y los cambios en su funcionamiento.

⁴ M. de Certeau, L. Giard, P. Mayol. *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*. p. 175.

amalgaman el saber con las necesidades y el tiempo que les toca vivir⁶.

Entra aquí una cuestión fundamental para pensar la formación docente continua, para indagar qué es lo que puede aportar una formación universitaria destinada a docentes en servicio, con experiencias y recorridos disímiles. La cuestión a la que nos estamos refiriendo es la de hacer posible “otra relación con el saber” y que, en tanto tal, aparece referida explícitamente en el texto de Flavia Terigi:

“Hoy son frecuentes los interrogantes sobre las posibilidades de que la escuela promueva otra relación de los adolescentes y jóvenes con el saber; en cambio, es menos frecuente la pregunta por la posibilidad de que sea también a los maestros y profesores a quienes los sistemas escolares les hagan posible otra relación con el saber”⁷.

Ya no se trata solo de pensar si se requieren tales o cuáles saberes sino de interrogarse también por la construcción de “otra relación con el saber”, es decir, de intentar comprender de qué modo es posible inducir otro modo de relación con el saber. En primer lugar, y antes de avanzar sobre esta cuestión, es necesario señalar que tenemos a la vista dos evidencias: 1. Que la relación con el saber y las condiciones del trabajo docente están íntimamente vinculadas. Para ser más explícitos, las segundas condicionan a la primera. 2. Que de ningún modo esa otra relación puede ser entendida nuevamente bajo una forma “puramente” instrumental. La relación de los docentes con el saber no puede ser reducida a dotarlos de una serie de recetas y herramientas para implementar

algo previamente dado, producido por otros, cerrado y transparente a sí mismo. Esta visión simplista de la formación docente ha sido ampliamente debatida en el marco del Movimiento de la Reforma Pedagógica de la primera mitad del siglo xx y objeto de la crítica de pedagogos actuales.

Un primer paso para comprender qué puede significar esto de construir “otra relación con el saber” en la formación docente continua, puede imaginarse si pensamos la enseñanza, el proyecto de enseñanza que cada docente lleva adelante como una hipótesis⁸. Estamos proponiendo pensar como una hipótesis la relación de aprendizaje-enseñanza-aprendizaje, el proyecto de creación de las condiciones pedagógicas para que la persona “se” forme como eje de la tarea que cada docente lleva adelante. Para poder pensar esta relación como una hipótesis se requiere previamente una actitud de apertura, de un conjunto de interrogantes que nos movilizan, que nos ponen ante la necesidad de salir a la “búsqueda de”. La hipótesis como respuesta provisoria y autoconsciente de esta provisoriedad presupone un conjunto de preguntas. La hipótesis nos permite ir construyendo saber, pero lo hace justamente a partir de ese previo acto de apertura que, desde una cierta indeterminación, va conformando lo que podemos llamar una “actitud investigativa”.

Al adoptar esta situación de apertura, de prueba, de exploración, la relación con el saber se modifica. Es otra relación. Pensemos de qué modo, si no, podemos hoy plantearnos la tensión entre aprendizajes y nuevas tecnologías, entre la enseñanza de una disciplina y la expansión que se está dando en un campo disciplinar

⁶ Cf. B. Charlot, “La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización”. *Cuestiones para la educación de hoy*, p. 91 y ss.

⁷ F. Terigi, *op. cit.*, p. 11.

⁸ Pensar el proyecto de enseñanza como hipótesis y el rol de las escuelas en ello ha sido propuesto por Patricia Sadovsky en el marco del grupo de conversación que la UNIPE ha dedicado para pensar y discutir la cuestión de la evaluación de los docentes. De él participa la comunidad académica, así como representantes gremiales y de otras organizaciones sociales.



determinado, o entre lo que traemos como forma escolar y la necesidad de contener a las variadas culturas de los niños y jóvenes de hoy. Solo en la medida en que la enseñanza se vuelve una hipótesis es posible, también, comprender el valor que tiene echar una mirada a lo que pasa en otros lugares del mundo. En esa tensión que abre la pregunta y que nos lanza hacia las hipótesis, en ese intersticio de exploración, la educación se vuelve pedagogía.

Lo que estamos proponiendo claramente consiste en dejar de entender la relación de aprendizaje-enseñanza-aprendizaje como una certeza, como algo inmovible, como algo cerrado. Se trata de adoptar una situación de apertura, de exploración que nos permita abandonar los automatismos y las repeticiones. La apertura que estamos evocando nos empuja a una noción de saber pedagógico que no se limita solo a lo escolar sino que cruza esa barrera y se inserta en otras formas e instancias de producción de saberes en la sociedad.

Sin embargo, las condiciones del trabajo docente y la organización de lo escolar imponen sus reglas. Para que la relación de aprendizaje-enseñanza-aprendizaje sea comprendida como una hipótesis es necesario rever ambas cosas. Avanzar en otras condiciones para la organización del trabajo docente, con otras formas de organización escolar, es un camino a recorrer para que las escuelas se vayan convirtiendo en lugares de formación para los propios docentes. Este es, sin duda, un primer elemento, una primera manera de comprender lo que queremos significar con eso de "otra relación con el saber".

Si se trata de promover la generación de espacios institucionales que hagan posible poner en juego preguntas esenciales, preguntas por la enseñanza, que

habiliten una interrogación sistemática de los docentes sobre sus propias prácticas, que alimenten la construcción de hipótesis y de un saber pedagógico en el sentido de un saber sobre la transmisión, ese saber que define y vertebra a la docencia: ¿por qué no pensar en escuelas preparadas para que los docentes reflexionen sobre su propio hacer, sobre sus propias prácticas (entiéndase no como experiencias aisladas y voluntaristas)? Tanto más necesario por tratarse de un trabajo que se extiende en el tiempo, lo que nos coloca ante una estrategia adecuada para que el aprendizaje se realice a lo largo de toda la vida.

En relación con este último punto resulta particularmente necesario aclarar que el aprendizaje a lo largo de toda la vida no puede ser entendido como una capacitación ininterrumpida. Esto se vincula de lleno con la capacidad productiva de la pregunta, tema con el que iniciamos estas reflexiones, y con la propuesta institucional de una universidad orientada a la formación continua de los docentes en ejercicio. Aprendizaje a lo largo de toda la vida más bien hace referencia a una cuestión de actitud institucional y personal. Hace referencia a la necesidad de contar con capacidades institucionales que abonen la posibilidad de la pregunta, que abran los intereses por cuestiones variadas, por lo emergente que nos cuestiona y problematiza. Se trata de alentar la conformación de un núcleo de preocupaciones sobre las cuales, luego, los individuos vuelven cada tanto para ir construyendo un pensamiento.

Este es un segundo sentido, una segunda manera de comprender esta cuestión de la "otra relación con el saber" en la que nos detendremos en los párrafos subsiguientes. Se trata de un sentido más radical en la medida en que pone en marcha una suerte de motor interno, ese "deseo" por el cual el sujeto aprehende el mundo y se construye y transforma a sí mismo a lo

largo de ese proceso. Un deseo que nunca se sacia completamente porque está en relación con lo inacabado, con lo que de abierto tiene el hombre. Ahora bien, ese deseo es el agente, es el impulso de una relación por medio de la cual el sujeto le da sentido al mundo, a los otros y a sí mismo. En la medida en que damos sentido (al mundo, a los otros, a nuestra vida/tarea), entramos en el mundo de la cultura, es decir, hacemos del mundo un universo de sentido:

“El deseo de saber puede ser considerado como dado, pero el hecho de que el objeto de deseo se vuelva saber no es nada evidente. El deseo de saber debe elegir el saber, un saber, este o aquel saber, y entonces elegir otros objetos como sustitutos del saber. ¿Cómo el deseo de saber elige este o aquel objeto de saber? Las relaciones que el sujeto establece con la elección de sus objetos [...] son cuestiones que aún continúan abiertas”⁹.

Ciertamente, no podemos hablar de algo que parte de una búsqueda personal, que parte de ese requisito para conectarse con esos objetos, con esas preguntas, con esos interrogantes, con esos intereses que resultan particularmente motivadores, si esa actitud, si esos interrogantes, si ese deseo no están dados antes en la institución. No podemos pretender encontrar en las personas lo que las instituciones no han construido previamente. El deseo, la actitud de apertura pero también la sistematización que requiere esa búsqueda para constituirse como pensamiento tienen que estar dadas anteriormente en la institución. Solo de esta manera lo colectivo (lo institucional) genera las garantías para que esta tarea se sostenga en el tiempo y se realice como proyecto.

Ahora bien, comprender de qué modo un sujeto adulto aprehende el mundo, a los otros y a sí mismo es

⁹ J. Lacan, *El Seminario libro XVII*, citado por B. Charlot, *op. cit.*, p. 36.

parte de este interrogante. Esta “otra relación con el saber” es fundamentalmente un interrogante que requiere múltiples procesos, operaciones, mediaciones, etc., a partir de las cuales se vaya construyendo un contenido para esa “otra relación”. Por lo tanto, nos parece necesario postular como requisito para una formación universitaria destinada a docentes en servicio, que esta sea una auténtica *experiencia de pensamiento* (una experiencia institucional), pero a sabiendas de que de ningún modo esta *experiencia de pensamiento* se puede reducir exclusivamente al contenido de una oferta de formación. Antes bien, por la complejidad de elementos que entran a formar parte de esta “otra relación con el saber”, su realización efectiva necesita una movilización total de la institución con vistas a constituirse como un auténtico proyecto cultural. Como señala Gimeno Sacristán:

“A mí me interesa hablar de una cuestión actitudinal ante la vida, de una profesión abierta, de interesarse por la cultura, por el cambio”¹⁰.

BREVE NOTA SOBRE UN PROYECTO INSTITUCIONAL

De qué manera es posible traducir este doble sentido de “otra relación con el saber” en una propuesta institucional ha sido materia de discusión en la UNIPE. Y continúa siéndolo. En primer lugar, teniendo en cuenta que se trata de un proyecto que promueve el acceso al mundo universitario. Esto implica poner en juego la cultura y la vida universitaria, a la vez que hacerlo desde un reconocimiento y una puesta en valor de la experiencia y los saberes que los docentes en ejercicio traen consigo, como parte de su biografía profesional. Un proyecto consciente de que las políticas del conocimiento y los vínculos con el saber requieren una política del cuidado de las personas. Atender al cuida-

¹⁰ J. Gimeno Sacristán. “El docente como servidor social” en VV. AA., *¿Cómo se forma un buen docente?*, p. 17.



do de la trayectoria de los docentes como estudiantes es una exigencia política y ética en un doble sentido: tanto porque refiere a un compromiso colectivo con los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, como porque estamos ante un colectivo para el cual la universidad no ha sido, en muchos casos y por diversas razones, una opción posible.

Cabe señalar también que, en orden a incrementar la autonomía de los docentes para realizar y fundamentar opciones de enseñanza, es vital contribuir desde la formación y la investigación al fortalecimiento del saber pedagógico. Construir conocimiento sobre esa tarea específica está en la base de una serie de propuestas de formación que, a la vez que avanzan sobre los conocimientos en los campos disciplinares, lo hacen desde una reflexión y sistematización sobre la enseñanza de las distintas disciplinas.

Para poder complementar y desplegar potencialmente esta propuesta, la investigación debe ser comprendida no solo bajo lo que habitualmente se entiende como tal en el ámbito universitario, sino también, y a partir de lo estrictamente referido al saber sobre la transmisión, es decir, a lo que atañe a un saber sobre lo que puede designarse como las “maneras de hacer”. Este saber del hacer propiamente docente que, como señala Terigi, se produce no solo de manera insuficiente sino deslocalizadamente¹¹, excede la lógica universitaria y por eso mismo obliga a la universidad a salir fuera de sí para entrar en relación con otros modos de producción de saber.

¹¹ “A diferencia de décadas atrás, hoy el saber pedagógico disponible es insuficiente para responder todos los interrogantes que cotidianamente se formulan maestros, profesores, padres y autoridades. Disponemos en cambio de ‘saberes localizados’, producidos en ámbitos de prácticas muy diferentes [...]”. La Rocca, S., Gutiérrez, G. (2011). “Mover las piezas: apuestas y estrategias”. En La Rocca, S. y Gutiérrez, G. (comps.). *Escuela, políticas y formación docente. Piezas en juego para una estrategia de transformación*. Córdoba, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), citado en F. Terigi, *op. cit.*, p. 60.

Como otro componente de la formación, se ha introducido un ciclo destinado a trabajar con textos clásicos así como con distintas manifestaciones artísticas para proyectarse hacia problemáticas actuales. En conjunto con la propuesta disciplinar-didáctica, esta segunda se orienta a movilizar recursos que permitan contribuir a producir ese segundo modo de comprender esa “otra relación con el saber”. En estos ejercicios interdisciplinarios y transversales a la formación, operan también esas otras preguntas a las que hicimos referencia y conectan, en una proyección de sombras largas, con las líneas centrales del pensamiento contemporáneo. Cabe advertir que la posibilidad de interpretar estas problemáticas es un camino para pensar la educación atravesada por las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que nos remiten además a otras formas de comprensión de la persona, de lo humano, del cuerpo y, por supuesto, del sujeto. Finalmente, se deben incluir acciones orientadas a generar una actitud investigativa, a propiciar el trabajo en equipo, a fomentar la escritura y la lectura, así como a contribuir a trazar puentes con la cultura digital, el lenguaje audiovisual y con la apropiación pedagógica de las nuevas tecnologías, todas ellas cuestiones relativas a este proyecto institucional que complejizan lo expuesto hasta aquí.

POR UNA POLÍTICA DE LA PALABRA

Plantear un cambio en las condiciones del trabajo docente y en la organización del sistema educativo, sin tomar en cuenta las representaciones sociales existentes al respecto, no parece una estrategia conducente. Si va de suyo que eso tiene una correlación muy estrecha con las posibilidades de hacer posible “otra relación con el saber”, ¿cómo puede una universidad contribuir para hacer audible la palabra docente? ¿De qué modo se pueden poner en discusión cuestiones

nodales que tensionan y ponen en juego otros modos de la identidad profesional docente? ¿Es posible movilizar imaginarios para contribuir a profundizar las perspectivas y reflexiones que nuestra sociedad tiene sobre la educación y sobre el saber? Ante estos interrogantes, nos ha parecido inexcusable tomar la palabra. Por eso, consideramos que inscribirnos institucionalmente en una política de la palabra no implica solo una toma de posición sino, fundamentalmente, la puesta en marcha de un acto emancipatorio.

La historia de la humanidad puede leerse como la historia de los modos en que las personas se apropiaron de los códigos, de los saberes, de los lugares que les fueron impuestos o bien de cómo estos subvirtieron las reglas para generar prácticas inéditas. En el caso concreto de nuestra educación y de la formación de nuestros docentes, es necesario que como sociedad nos hagamos cargo del rol que nos toca a la hora de contribuir a la construcción de otras relaciones con el saber.

¿Con esto qué queremos señalar? Queremos señalar que hay un importante trabajo para realizar en el ámbito de la difusión del pensamiento pedagógico y en particular de otras miradas sobre la educación en los medios de comunicación. Tomar la palabra docente, hacerse cargo de ella para desmontar cierto sentido común que está muy asentado en ideas como la de la tragedia educativa y en visiones decadentistas de la Argentina; en posiciones que promueven el redentorismo pedagógico, sobrecargando de demandas a la educación; o en posiciones liberales conservadoras que promueven una sociedad de individuos arrojados a la competencia por un puesto de trabajo, reduciendo el sentido de la educación a colocar sus productos en el mercado laboral.

Todo ello conspira contra una idea de comunidad y de justicia social, contra una solidaridad orgánica que resulta necesaria para promover el derecho a una educación de calidad para todos. Sobre ese derecho continúa resonando, aun hoy, la vieja promesa de la modernidad en relación con el progreso social y personal. Una promesa que otorga legitimidad a la práctica docente. Por eso, aportar a la reflexividad que tenemos sobre nuestros sistemas educativos, enriquecer nuestras representaciones, son maneras de tomar la palabra y contribuir a mejorar nuestras demandas y, con ellas, de ir haciéndonos cargo de una responsabilidad que es de todos.

BIBLIOGRAFÍA

Agamben, G. (2008). *Che cos'è il contemporaneo?* Roma, Nottetempo.

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy.* Montevideo, Trilce Ediciones.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Buenos Aires, Paidós.

De Certeau, M., Giard, L., Mayol, P. *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar.* México, Universidad Iberoamericana, 1999.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal.* Madrid, Paidós.



Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Katz Editores.

Terigi, F. *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Chile, Documentos PREAL N.º 50, diciembre de 2010.

Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento Básico del VIII Foro Latinoamericano de Educación, Buenos Aires, Fundación Santillana.

VV.AA. *Revista de Educación* N.º 350, Madrid, septiembre-diciembre de 2009.

VV.AA. (2011). *¿Cómo se forma un buen docente?* Buenos Aires, UNIPE Editorial <http://unipe.edu.ar/comunidad-unipe/editorial/cuadernos-de-discusion/>



III La escuela hoy

Silvina Gvirtz

Directora general de Escuelas de la provincia de Buenos Aires.

Buenas tardes a todos. La verdad es que es un placer estar aquí con ustedes. Quiero agradecer a la Fundación Santillana, a David Delgado de Robles, a la OEI, a Darío Pulfer por la invitación a participar en este panel.

La idea es plantear algunas cuestiones sobre la formación docente inicial, relacionadas con una formación más allá del aula. Nosotros –y estas son reflexiones que estamos haciendo en la provincia de Buenos Aires– tenemos que formar a los estudiantes que quieren ser docentes en diversos tipos de saberes. Los saberes sustantivos de las disciplinas; los saberes pedagógicos didácticos; pero hay algunos otros saberes que debemos hoy reforzar y que tienen que ver con el tipo de escuela que queremos construir. Tienen que ver con saberes vinculados a la gestión institucional y comunitaria, con saberes relacionados con la formación cultural y en valores de los docentes, y con saberes vinculados al uso de las nuevas tecnologías, como consumidores, como productores y también en el manejo de las tecnologías como herramienta didáctica.

Dicho esto, planteo las siguientes preguntas: ¿por qué hacemos este planteo?, ¿por qué no alcanzan los saberes del aula? Y entonces, ¿qué define una buena escuela hoy? y ¿qué hace que los saberes que tengamos que enseñar no sean los mismos que teníamos que enseñar en el siglo XIX?

El primer punto que me parece importante destacar es el concepto de “buena escuela”. Uno forma un docente para una sociedad democrática, para una sociedad que quiere garantizar el derecho de todos nuestros estudiantes a una educación. En la Argentina, la ley nacional establece la obligatoriedad escolar desde sala de cinco hasta la finalización del secundario, y la ley provincial fija desde sala de cuatro hasta la finalización del secundario. Pero la pregunta es qué escuela construimos para cumplir con la obligatoriedad que nos manda la Constitución: ¿Qué es hoy una “buena escuela”?

A partir de esta cuestión queremos destacar: una buena escuela es una escuela donde todos los alumnos ingresan sin ser discriminados, donde todos los alumnos se gradúan en tiempo y forma, digo todos en un sentido, obviamente, metafórico; pero la mayoría, casi todos, y si es posible, todos (puede haber excepciones en función de determinadas particularidades); todos continúan con éxito el nivel siguiente de enseñanza, aprenden conocimientos socialmente significativos, disfrutan del conocimiento y, además, aplican ese conocimiento a nuevas situaciones.

Si uno tuviera que sintetizar esta definición simple de “buena escuela”, podría hacerlo en tres dimensiones para después cuantificar y poder ver cómo sabemos que estamos en presencia de una buena escuela. Es decir, cuando vamos a una escuela, cómo distinguimos que esa es una buena escuela de una que tiene que mejorar radicalmente, o de otra que tiene que seguir en un proceso de mejora.

gestión institucional. Por dos motivos, primero, porque el docente de hoy puede ser el director de mañana; segundo, porque los saberes que hoy son socialmente significativos, los saberes como aprender a leer textos complejos, aprender a producir por escrito textos de cierta complejidad, aprender a resolver problemas matemáticos, aprender a pensar científicamente, no se aprenden en un año. Entonces, solo un trabajo en equipo permite que el estudiante aprenda lo que tiene que aprender. Pero, además, un docente tiene que saber elaborar un diagnóstico y colaborar con el armado del diagnóstico de la institución; debe poder tener una planificación realista y compartida pero en la que él sepa que es uno de los engranajes en una formación más amplia, que se termina cuando el estudiante se gradúa. Tiene que saber trabajar con indicadores. Debe poder diseñar criterios institucionales de evaluación. Tiene que haber criterios transparentes de evaluación, para que la promoción no caiga en arbitrariedades o en pareceres. Debe poder trabajar en equipo y por tanto debe poder comunicarse dentro de la institución, con sus colegas y con los alumnos, y también con los padres.

Esto, obviamente, en parte ya se enseña en los institutos; acá no estamos trayendo nada nuevo, pero estamos reforzando y dándoles un carácter curricular a contenidos que se enseñan, a veces, de forma no sistemática. Nos parece importante, digamos, darles la entidad que estos contenidos tienen. Por ejemplo, un maestro debe saber quiénes son sus alumnos y qué estrategias tiene que usar con uno y otro alumno para la promoción. Tiene que ver qué se aprende, si estos contenidos están conformes con el contenido curricular y conformes con lo que son contenidos socialmente significativos hoy. Y, obviamente, cómo lo hacen. Pero para ello tienen que tener un buen diagnóstico y una buena planificación de su situación.

Qué hacer con los resultados de un diagnóstico, de un diagnóstico de su aula y de un diagnóstico escolar. Bueno, lo primero es que hay que utilizar los datos para poder planificar y pensar cómo mejorar su práctica. Y ahí quiero ir a un tema que me parece especialmente interesante, porque el docente tiene que aprender a partir del diagnóstico y para armar el diagnóstico, a trabajar con indicadores. Tanto con indicadores de proceso como con indicadores de resultados. Y estos indicadores tienen que ser parte del manejo cotidiano de las variables de una escuela.

¿Qué es un indicador de resultados? Por ejemplo, el índice de repitencia de una escuela. Cuánto fue el porcentaje de repitencia de nuestra escuela y, con eso, la pregunta es cómo diseñamos las estrategias didácticas el año que viene para mejorar y bajar esos indicadores de repitencia. ¿Todos nuestros estudiantes se gradúan? A veces, los estudiantes terminan, por ejemplo, sexto año, pero no se gradúan porque se quedaron con materias. Entonces, nosotros tenemos no solo que ver la terminación del sexto año, sino garantizar la tasa de graduación. Entonces, ¿qué podemos hacer para garantizar esa tasa de graduación?

Hay lectura de datos para el rendimiento académico o el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, uno puede evaluar un ítem de una evaluación que tomó a los alumnos y ver cuántos estudiantes suyos omitieron la respuesta. Porque omitir la respuesta no es lo mismo que contestar mal. Y la pregunta es qué análisis hago como docente para evitar la omisión de respuestas que, a veces, tiene que ver con una inhibición del alumno frente a la prueba, con preferir no contestar a contestar mal, con el miedo a cometer errores. Sin embargo, nuestras sociedades del conocimiento demuestran que, en realidad, nosotros aprendemos constantemente a partir del error.



Entonces, cuánto permitimos. Si el ítem es correcto o incorrecto.

Pero también, siempre es muy interesante, por ejemplo, ver en una escuela cómo evoluciona un indicador de desaprobados en matemática para el primer y segundo trimestre. Por ejemplo, si encontramos que para primer grado hubo un 12% de desaprobados el primer trimestre y un 23% el segundo. La pregunta es qué pasó, que los desaprobados, a lo largo del año, aumentan en lugar de disminuir. Porque se supone que nosotros debemos hacer un diagnóstico a principio de año para diseñar estrategias que garanticen el aprendizaje de todos. Puede pasar, pero nos tenemos que preguntar por qué pasó y qué vamos a hacer para resolverlo.

Entonces, si en el primer trimestre nadie desaprueba, en el segundo trimestre el 26% desaprueba. Tal vez haya una estrategia didáctica. Yo me acuerdo de que una docente que tenía unos indicadores muy interesantes, tenía tres alumnos desaprobados el primer trimestre, quince desaprobados el segundo trimestre, y ninguno desaprobaba al final del ciclo lectivo. Entonces le fuimos a preguntar por qué. Y, nos puede gustar o no, pero ella daba una estrategia que por lo menos parecía darle resultado. Ella decía: "Yo el primer trimestre los estimulo a que estudien; el segundo trimestre –literalmente decía– aprieto la tuerca y entonces estudian mucho y el tercer trimestre les va bien". Nos puede gustar o no, pero es una estrategia, ahí hay una planificación. Y daba resultado porque los estudiantes aprendían. Entonces, hay que empezar a mirar la evolución de los propios datos del maestro para la mejora.

Un punto central es trabajar también en el diseño de criterios institucionales de evaluación, porque lo cierto es que el maestro de 1.º A y el de 1.º B deberían tomar

pruebas similares para determinar la promoción de los estudiantes. Y esos criterios similares tienen que estar acordes al perfil de graduado que queremos tener en primaria o en secundaria. Y esto hay que analizarlo institucionalmente y, como es obvio, en función de los diseños curriculares provinciales y de, digamos, los NAP, que es como el curriculum a nivel nacional.

Trabajar en equipo, por esto que les decía antes. Hoy, los estudiantes no aprenden en un año. Aprenden nociones que llevan años, y los maestros se tienen que pasar la información. Esta idea de que el maestro cierra la puerta del aula y hace lo que quiere ya no es posible, porque nosotros no queremos que los alumnos memoricen los ríos o los presidentes de la Argentina. Aprender a pensar requiere mucho más que un año. Por ejemplo, una noción que necesita años de trabajo es la de causalidad, y eso se tiene que ir enseñando progresivamente y tiene que haber un trabajo coordinado para no terminar en primer grado y en sexto haciendo el mismo trabajo en historia, por ejemplo, dibujando la Casa de Tucumán.

Entonces, ¿qué requiere el trabajo en equipo? Capacidad de escucha, reconocimiento de liderazgos, compañerismo y capacidad para generar consenso. Comunicación. Es un tema que se da por sobreentendido en las escuelas. Y la comunicación se enseña, la comunicación se aprende. Y en las escuelas, muchas veces, sucede que por problemas de comunicación o por no darle importancia a la temática de la comunicación, se generan conflictos absolutamente evitables. Por ejemplo, el otro día me decía una directora que estaba muy enojada con su vicedirectora: "Yo espero que ella se encargue de llenar las planillas y no las llena". Entonces, yo le pregunto: "¿Pero vos le dijiste que esperás que ella llene las planillas?" "Es obvio", me responde. Entonces: "¿Y si no lo hacés más obvio

y se lo decís?”. Y a la semana vino y me dijo: “¿Sabés que ella creía que no, que ese era el trabajo de la secretaria?; pero nosotros en la escuela nos dividimos la tarea de otro modo”. Entonces, explicitar y trabajar en comunicación, sin duda, fortalece el sentimiento de pertenencia, fortalece los lazos interpersonales, disminuye la incertidumbre. Y eso también debe realizarse y trabajarse con los padres.

Segundo saber que creemos central para la formación inicial de los docentes. Tiene que ver con convertir también aquí a los institutos de formación docente y a las universidades. Hay un clásico trabajo de Emilio Tenti de 2005 en el que él cuenta y muestra que, en realidad, los docentes no consumen más bienes culturales que el resto de la población. Y me acuerdo cuando en un seminario una estudiante le dijo: “Bueno, profesor, ¿pero por qué deberían consumir más bienes culturales?”. Y él le contestó: “Porque son docentes”. Y la pregunta es cómo incentivamos el amor por la cultura, el amor por la literatura y el amor por el cine. Acá creo que los institutos pueden cumplir un rol fundamental. Muchos ya lo cumplen, otros sería bueno que se incorporaran. Promoviendo cine-debate, que ya hoy no es tan complicado como en el pasado, promoviendo muestras de pintura, formación de lectores, el uso de la biblioteca y foros de discusión. Que pueden ser actividades en el contraturno de los institutos. Pero si nosotros queremos incentivar a que nuestros estudiantes lean, primero nos tenemos que convertir en lectores nosotros. Y esto es algo que hay que incentivar desde todos los lugares y desde cada uno de los institutos de formación. En esto estamos trabajando con la Dirección de Educación Superior.

Obviamente acá no se agotan los saberes que tienen que acercarlos la formación inicial, los institutos y las universidades a los docentes. Pero eran saberes que

nos parecía importante resaltar. Muy especialmente lo de la formación cultural, porque, repito, es muy difícil formar, por ejemplo, productores de tecnología si nosotros mismos no lo somos.

Y entonces, el tercer punto tiene que ver con fomentar una relación cada vez más profunda e inteligente entre el docente y las tecnologías, que no puede agotarse en que el docente entre a los buscadores más comunes o baje a partir de esos buscadores alguna información superficial o que lea el diario. Sino que tenemos que trabajar desde la formación inicial, y acá yo creo que Conectar Igualdad es realmente un potencial infinito, una oportunidad increíble, para los institutos de formación docente en la Argentina.

Hay que fomentar, primero, el consumo inteligente de la tecnología. Me acuerdo de que el año pasado, en una reunión, Inés Dussel contaba el caso de un juego de simulación muy común al que juegan los chicos en el que tienen que dirigir, liderar, una ciudad, entonces tienen que ocuparse de que todas las variables de la ciudad funcionen bien al mismo tiempo. La verdad es que con los juegos de simulación los estudiantes aprenden mucho. Aprenden a manejar varias variables, a planificar el futuro. Y gracias a Conectar Igualdad nosotros tenemos la oportunidad de que esto no solo lo aprendan los sectores más pudientes, sino todos los estudiantes de la Argentina.

Sin embargo, en estos juegos, a veces hay trampas. Por ejemplo, en uno de estos juegos de manejo de ciudades, si uno quiere aumentar los impuestos, no se puede porque es un juego hecho por republicanos. Entonces, hay ideología, hay que entender cómo se juega y cómo se consume la tecnología hasta a partir de algo que parece tan inocente como un juego de entretenimiento vinculado al manejo de una ciudad.



Tenemos que aprender a producir, a programar, a hacer videos con la tecnología. Y, por último, un aprendizaje central, que es que estos dos saberes no alcanzan para poder utilizar la tecnología en la clase y, especialmente, en el modelo uno a uno. Y por eso tenemos que aprender a emplear la tecnología como una herramienta didáctica. Y los programas de uno a uno requieren el aprendizaje de saberes especiales; por eso Conectar Igualdad tiene pasos. Nadie espera que la entrega de las computadoras redunde inmediatamente en el uso permanente de estas en el aula. Pero sí que a lo largo del tiempo y a través de la actualización y de la formación de los docentes, estas computadoras puedan usarse cada vez más para formar, en los estudiantes, consumidores críticos y productores de estas tecnologías. Muchas gracias.



IV Cierre de la Mesa

Andrea Molinari

Directora nacional del Área de Formación e Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente.

Propongo realizar algunas reflexiones que permitan plantear ideas que traccionen, preguntas que abran y que permitan pensar sobre los temas desarrollados por los expositores. Sobre todo en este momento de nuestro país, donde las políticas de formación docente están teniendo importantes niveles de discusión. Yo agradezco haber formado parte de este panel que enriquece y aporta a su definición.

Algunas cosas que quiero destacar. Queda claro aquí, después de esta presentación, que cuando hablamos de formar docentes nos referimos a una formación de toda la vida. Hay una formación al comienzo, la formación inicial, aquella que brindamos a los estudiantes en los primeros años de la carrera en la cual debemos promover capacidades básicas para la enseñanza, pero no concluye, solo responde a una necesidad y a una demanda en ese trayecto.

Cuando estos docentes egresan y se insertan en las escuelas en el campo profesional, allí las demandas son otras. Y esto, en clave de formación, lo que genera es otro escenario. La formación continua para los principiantes debe ser ajustada a los problemas que demandan. Al iniciarse en una escuela, en general, en aquellos lugares en los que no todo el mundo quiere ir, donde justamente lo que requeriríamos son docentes más experimentados, es allí donde van nuestros egresados. Ahí se nos reconfigura la problemática de la formación para los que se inician. Y, por supuesto, una formación muy diferente es la que demanda un docente experto. Hablamos, entonces, de una forma-

ción inicial y una continua, pero en definitiva es un proceso, el de la formación, que acompaña toda la vida profesional.

Voy a acercar un concepto a esta Mesa, voy a presentar una categoría en la que nosotros insistimos y es el desarrollo profesional docente. A veces, la noción de capacitación nos lleva a pensar la formación continua como la instancia que viene a reparar, a completar algunas lagunas de la formación inicial. Y, en realidad, se inscribe en esto que acabo de describir. Son necesidades y demandas diferentes. Un docente experto necesita de otra formación. Lo que hacemos es otro planteo para estos docentes. Entonces preferimos hablar de desarrollo profesional, en donde el docente es un activo hacedor de su agenda. Y ahí sí es interesante plantear el concepto de autonomía.

Porque en realidad, lo que va eligiendo, o lo que va construyendo autónomamente es su agenda de formación en tanto se halla en los lugares en que se está pudiendo insertar. Esto no quiere decir que se la concibe como una carrera individual, inscripta en una cultura individual. Son, justamente, los Estados los que deben ofrecer entornos formativos diversos, asegurar espacios de formación en los lugares donde cotidianamente se desempeñan los docentes, es decir, en las propias instituciones educativas, sin renunciar, por supuesto, a generar políticas de corte universal que fortalezcan la formación de los docentes en ejercicio en áreas prioritarias, aquellas donde los sistemas educativos muestran las mayores debilidades posibles de encarar a través de la formación continua.

Hoy sabemos que los docentes aprenden con otros, con pares, que aprenden en sus lugares de trabajo o en otros espacios pero con referencia a los contextos específicos de ejercicio de la práctica docente. Aprenden más en



propuestas de formación sostenidas en el tiempo y participando colectivamente con colegas de la misma escuela, focalizando en lo que enseñan tanto como en los modos de enseñarlo, observando y co-observando, diseñando y co-diseñando, poniendo en práctica y en análisis dichas prácticas. Poniendo en marcha viejas fórmulas renovadas, recetas prestadas que se reinventan y haciendo jugar allí criterios pedagógicos, políticos y éticos.

Encarar la política de formación docente implica definir para la formación inicial aquellas capacidades básicas que debe promover, siendo la principal la enseñanza, y para la formación continua definir cuál es la mejor carrera para un docente, si es esa carrera vertical que solo se construye para arriba, o podemos plantear alguna horizontalidad para aquellos docentes que han sumado un saber específico. Nos falta trazar esa horizontalidad y acordar un régimen que no solo reconozca antigüedad y la capacitación como el curso corto, eventual, que, a veces, se plantea hasta mercantilmente.

Escuchaba a Silvina Gvirtz cuando señalaba la importancia de que los docentes manejen la información cuantitativa de su aula y de su escuela. Existe cierta resistencia al manejo cuantitativo de toda la abundante información que producen las escuelas, por ejemplo aquella que tienen los registros escolares, los boletines, los libros de temas. Se produce mucha información en la escuela y los docentes tienen allí insumos para tomar decisiones pedagógicas. Pero si nosotros no acompañamos ese análisis instrumental con sentido político, si nosotros solo vaciamos a estos contenidos cuantitativos para saber quiénes y cuántos... Tenemos que saber dónde, cómo ir a buscarlos, por qué se van. Esto es entregarle a esa información un sentido político, y este es el desafío que nos queda a

nosotros, interpelados por la pregunta acerca de qué debe saber un docente. Nosotros tenemos que formarlos con sentido ético y político y al mismo tiempo técnico pedagógico.

Esta escuela nueva (aunque no sé si tan nueva), esta secundaria universal, que demanda que todos estos estudiantes tengan el derecho de quedarse y de aprender está apelando a otro docente. Estas escuelas que describe Silvina Gvirtz necesitan de un docente renovado, comprometido —esa es la pregunta que nos queda; no es solo curricular, no es solo organizacional—. Aquí debemos sumar todas las cabezas, los corazones, aquí debemos sumar todos, desde la academia, las universidades, los centros de investigación, fundamentalmente quienes estamos aquí, que tenemos responsabilidad política sobre esto. Pero la interpección tiene que pasar por ese sentido que hace que sientan el deber de que los chicos que pasan por la escuela se queden aprendiendo y puedan imaginar un futuro mejor. Gracias.



V Palabras de cierre

Álvaro Marchesi

Secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos.

Muchas gracias por la invitación a participar en el cierre del encuentro. He asistido al Foro Latinoamericano de Educación en numerosas ocasiones, he estado aquí muchos años, y en gran medida acompañando a la Fundación Santillana y a un buen amigo, David Delgado de Robles, al que aprecio enormemente. Al ser también una actividad organizada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y por su director, Darío Pulfer, que se encuentra presente, he tenido especial interés en estar aquí.

Me gusta, especialmente, venir a este tipo de actos y a Buenos Aires, porque tengo un recuerdo muy especial de la ciudad y del país. Como ustedes saben, aquí se aprobó el proyecto de las metas educativas 2021 en el año 2010 en la conferencia de ministros que presidía Alberto Sileoni, buen amigo, y que después fue aprobada por la Cumbre de Jefes de Estado en Mar del Plata en ese mismo año. Por eso, para nosotros, para la OEI, la Argentina es nuestro referente, es el punto que nos marca hacia dónde vamos, y es el recuerdo de ese año 2010 que ha marcado una trayectoria y un impulso enorme en nuestro quehacer.

Asistir a este Foro y pensar sobre los maestros es pensar sobre la vida. Porque, en el fondo, el maestro, el educador, nos remite al sentido de la educación. El sentido de la educación nos remite al sentido de la vida y de la sociedad. Por tanto, pensar sobre los maestros es abrirnos al campo enorme de lo que es el sentido de nuestro quehacer, hacia qué sociedad avanzamos, hacia dónde van nuestros alumnos y qué

vida queremos vivir. Por eso yo creo que la elección de este tema es de una riqueza enorme.

Reconozco que solo he leído el documento y he escuchado a esta última Mesa; al resto del debate no pude asistir y por eso me da un poco de temor decir algunas palabras finales en la medida en que quizá ya se han dicho o ha habido un debate al respecto. Les voy a comunicar algunas ideas sobre lo que me ha suscitado el documento; me ha gustado, pero algunas, como las tres últimas, me dejaron algo, descolocado, para ser sincero. El cierre es un poco sorprendente, entonces yo voy a cerrarlo de otra manera; pido permiso a la autora para que me deje decir estas últimas palabras.

Bueno, decía que el documento es enormemente rico y plantea preguntas muy profundas. Yo creo que la educación es muy controvertida y muy dilemática, porque las posiciones ideológico-educativas son sumamente diferentes y porque entre los maestros, los profesores, los que trabajamos en la educación, se entrecruzan pensamientos y acciones que no son siempre coincidentes; eso incrementa el continuo dilema de lo que es la educación.

Mientras escuchaba he ido anotando algunos de los dilemas a los que los maestros se enfrentan a cada paso. Simplemente los enunciaré porque no me alcanza el tiempo para desarrollarlos.

El alumno frente a los contenidos. Uno tiene que optar, “tengo que enseñar este programa o tengo que ver qué aprende el alumno aunque no aprenda lo que me dicen que tiene que aprender”. Pues se enfrenta al dilema de que el alumno sea el referente o por el contrario lo sean los contenidos que tiene que enseñar.

Como segundo dilema, la enseñanza ha de ser igual para todos los estudiantes y mi acción en el aula es



igual para todos o es diversa en mi concepción y diversa en mi práctica. O es diversa en mi concepción e igualitaria en mi práctica, porque al final enseño más o menos igual a todos los alumnos.

La evaluación la concibo como decisión final y acreditativa de lo que el alumno aprende o la concibo, más bien, como un proceso formativo permanente que conduce a algo arrastrado por la formación permanente. O al final tengo que tomar una decisión que diga: "este pasa, este no pasa". ¿Pero hasta dónde me influye el proceso formativo frente a las decisiones acreditativas?

¿El trabajo es en la enseñanza disciplinar o interdisciplinar? Aquí yo diría más bien interdisciplinar, pero siempre he trabajado en forma disciplinar. Lo digo para poner un ejemplo de contradicciones; uno siempre dice: "sí, qué interesante, coordinemos los de matemáticas, los de física, los de ciencia...". Pero yo he dicho: "doy mi clase y después hablamos, porque si no esto es un lío". Aquí también hay un dilema importante. Porque optaría y defendería aquí claramente la importancia de los proyectos interdisciplinarios, sin lugar a dudas. Pero, vuelvo a decirlo, el pensamiento a veces no se corresponde con la acción.

Lo mismo planteo con respecto a cuál es el eje fundamental de la docencia, ¿el profesor o la escuela? Y la opción lleva a consecuencias muy importantes.

Bueno, solo he enunciado algunos dilemas, en los cuales los profesores nos movemos en una dimensión reflexiva que a veces coincide con nuestra práctica y otras no. Creo que en este conjunto de dilemas que van desde lo más tradicional hasta lo más innovador, hay un porcentaje de profesores que piensa que aquello que he señalado como más tradicional es lo más

correcto. Y hay otro porcentaje, me atrevo a decir parecido, que considera que aquello que podríamos decir innovador es lo más correcto. Luego hay otro amplio número de profesores, yo diría que la mitad de ellos, al menos, que viven en profundas contradicciones entre su pensamiento y su acción y en uno de los dilemas o en otros. Es decir, la educación exige un debate y una reflexión permanentes a la hora de enfrentarnos en nuestro pensamiento y en nuestra acción con dilemas continuos que no es sencillo resolver.

En este marco dilemático, voy a tomar una opción para dar respuesta a los interrogantes finales del texto, que es muy atractivo. Considero, así de manera muy simplista, que la unidad de cambio fundamental es la escuela y no los profesores independientes. Que es la escuela en su contexto determinado y con sus condiciones de trabajo concreto, por cuanto, desde mi punto de vista, cuando se prescinde de las condiciones del contexto y de la escuela, se olvida el núcleo fundamental del cambio educativo. Y dicho esto, analizo, a partir de esta hipótesis, los tres interrogantes finales; el texto me deja, como decía, desconcertado, cuando señala, en las palabras finales, "sobre soluciones falsas a problemas mal definidos". Y entonces plantea "el reclutamiento de los talentosos, la mejora a través de la evaluación docente y el pago por resultados", y en los tres dice "no me gustan los tres". Y a mí tampoco. Pero al pasar la página apareció la bibliografía; entonces pregunto: "¿qué es lo que haría usted?".

Pues yo, a partir de lo que he señalado, haría lo siguiente. Provocativamente. Primero, partiendo de mi hipótesis, yo avanzaría para que el acceso a la docencia fuera en equipo, primer mensaje, y no tan individual, porque si no, no es coherente con lo que estoy planteando. Claro, eso supone un cambio muy notable, lógicamente, en las concepciones, en el acceso;

yo permitiría que los profesores pudieran agruparse para ocupar, como proyecto colectivo, una escuela. Esto es coherente con mi planteamiento. Segundo, yo no evaluaría a los profesores, evaluaría a las escuelas en su contexto y en sus condiciones, por la misma razón que acabo de señalar, que es la coherencia con el planteamiento. Tercero, plantearía fundamentalmente la formación en las escuelas. La formación orientada a los colectivos de profesores. Y cuarto, esto no está en el texto pero aprovecho para decirlo, orientaría la gestión pública hacia las condiciones y el contexto de las escuelas, y en consecuencia impulsaría una gestión diferencial de las escuelas. Para ser un poco provocativo, digo que no deberían existir normas comunes, porque entonces no tenemos en cuenta el contexto, las condiciones y la situación de cada escuela. Las normas deberían adaptarse a los contextos y a las condiciones. No es lo mismo trabajar con estas condiciones que con otras. Por lo tanto, desde la lógica que estoy planteando, la transformación de la educación exigiría una visión en la cual la unidad de cambio es una escuela en un contexto y unas condiciones que exigen respuestas específicas a cada una de ellas.

Esas serían mis dos últimas páginas. En todo caso, no sé si las ideas que les he comentado cierran el debate, si se han tratado o no tienen nada que ver con lo que se ha comentado en estos días, pero lo que sí quiero transmitirles es mi sintonía con el proyecto que se ha presentado y la enorme virtualidad de que abre muchos interrogantes, muchas propuestas y aun más reflexiones para continuar la vida entera, porque eso es la educación. Nada más, muchas gracias.

ISBN 978-950-46-3258-0



9 789504 632580