¿Cómo se forma a un buen docente?	Titulo
Rosemberg, Diego - Compilador/a o Editor/a;	Autor(es)
La Plata	Lugar
UNIPE	Editorial/Editor
2011	Fecha
Cuadernos de discusión no. 2	Colección
Formación de docentes; Docentes; Educación;	Temas
Doc. de trabajo / Informes	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200417021028/CD-2-UNIPE.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

http://biblioteca.clacso.org

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.org

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

CLACSO

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

unipe: EDITORIAL UNIVERSITARIA

CUADERNOS DE DISCUSIÓN # 2

¿Cómo se forma a un buen docente?

Opiniones de:

Cristian Ababile
Betina Akselrad
Adrián Cannellotto
María Eugenia Holecek
Pablo Itzcovich
Ramiro Kiel
Graciela Lombardi
Andrea Novembre
María Inés Oviedo
Vilma Pantolini
Mara Pérez
Carla Rizo
José Gimeno Sacristán
Rita Salama
Mariano Skliar
Irene Weinstein

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
Adrián Cannellotto
Rector

Daniel Malcolm
Vicerrector

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA
Flavia Costa
Dirección editorial

Diego Rosemberg
Redacción

Ignacio Carranza
Diseño

Lucila Schonfeld
Corrección

Cuadernos de discusión # 2: *¿Cómo se forma a un buen docente?*
5.000 ejemplares de distribución gratuita
© 2011, UNIPE: Editorial Universitaria
Calle 8 Nº 713, La Plata, Provincia de Buenos Aires
www.unipe.edu.ar

Impreso en Argentina
Printed in Argentina

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sin permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Esta edición de 5.000 ejemplares se imprimió en abril de 2011 en Marcelo Kohan Impresores, Olleros 3951, 2º piso, of. 27, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

ISSN: 18535402

unipe: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES

Buenos Aires LA PROVINCIA

¿Cómo se forma a un buen docente?

SELECCIÓN DE TESTIMONIOS E INTRODUCCIÓN: DIEGO ROSEMBERG

Índice

Introducción 3

El docente como profesional 6
Por Adrián Cannellotto

El docente como actor político 10
Entrevista con Graciela Lombardi

El docente como servidor social 16
Entrevista con José Gimeno Sacristán

El docente como estudiante permanente 22
Testimonios de Andrea Novembre, Rita Salama, Betina Akselrad y María Inés Oviedo

El docente como miembro de un equipo 34
Entrevista con Irene Weinstein

El docente como generador de conocimiento 38
Entrevista con Vilma Pantolini

El docente frente al espejo 42
Testimonios de Mariano Skliar, Carla Rizo, Pablo Itzcovich, Mara Pérez, María Eugenia Holecek y Cristian Ababile

El docente visto por los alumnos 46
Entrevista con Ramiro Kiel

Introducción

Garantizar la calidad de la formación y de la capacitación docente constituye una obligación del Estado para cumplir con el derecho a una buena educación, derecho del que deben gozar los jóvenes y los niños de cualquier territorio y sector social.

La tarea no parece sencilla cuando los vertiginosos cambios del mundo contemporáneo y la velocidad a la que se desarrolla el nuevo conocimiento obliga a maestros y profesores a una carrera por la actualización de sus saberes, que podría sospecharse perdida de antemano.

Los contextos donde se desarrolla el trabajo pedagógico, además, son cada vez más complejos. El maestro de hoy ya no es dueño de la verdad ni del saber absoluto, una característica que le confería una indiscutible autoridad frente a los padres, tutores o encargados de las primeras décadas del siglo XX. Como subraya el catedrático español José Gimeno Sacristán, muchas familias de los alumnos de hoy tienen mayores competencias que el docente; y en una abrumadora mayoría de casos, los chicos que se sientan a escucharlo en el aula manejan con mayor habilidad que él las nuevas tecnologías. Tal vez por primera vez, una generación posea más conocimientos en una determinada materia que sus propios docentes. Sin embargo, una redefinición del rol de maestros y profesores puede relegitimarlo y garantizarle su lugar en el aula como agente de transmisión de valores y contenidos.

Esa transformación es uno de los desafíos más grandes que encara el sistema educativo. Por un lado, aparece la necesidad de profesionalizar a un sector que históricamente fue, a lo sumo, definido como un conjunto de técnicos reproductores de saberes elaborados por otros. Pero –como dice Vilma Pantolini, integrante del Sindicato Unificado de Trabajadores de Buenos Aires (SUTEBA)– casi nunca fue reconocido como un productor de conocimientos. En dirección a ese cambio cultural parecen apuntar medidas concretas, como la extensión a cuatro años de las cursadas de los profesorados docentes, así como también la creación de la Universidad Pedagógica de Buenos Aires (UNIPE), que significa una apuesta importante al desarrollo de la investigación en el propio espacio de trabajo de maestros y profesores: el aula.

Para eso resulta imprescindible poner la mirada en el sistema de formación, que –como recuerda el rector de la UNIPE, Adrián Cannellotto– quedó fragmentado en numerosos institutos y universidades públicas y privadas a partir de la política educativa instalada en la década de 1990. Lo mismo sucede en las abundantes ofertas de capacitación y en lo que se dio en llamar *la cultura del cursillo*, que busca brindar puntos para la carrera docente y tiene como objetivo intentar empatar el otro ítem que pondera en la trayectoria hacia un cargo: la antigüedad. Lo cierto es que ni los cursos ni la experiencia por sí mismos garantizan actualmente la calidad académica.

El maestro de hoy ya no es dueño de la verdad ni del saber absoluto, una característica que le confería una indiscutible autoridad frente a los padres de las primeras décadas del siglo XX.

La otra dicotomía que habitualmente se plantea en el ámbito de la formación enfrenta a la didáctica con el conocimiento disciplinar. Los agentes involucrados en el tema coinciden en que se trata de una falsa opción, aunque tal vez sea necesario no generalizar en un escenario tan diverso. Basta escuchar al alumno Ramiro Kiel, que menciona a profesores con importantes conocimientos en su materia pero con grandes dificultades para transmitírselos a los estudiantes. Un ejemplo contrario plantea la capacitadora docente Betina Akselrad, cuando señala los grandes vacíos de contenidos que suelen tener los maestros primarios en el área de geografía.

A estas vacantes didácticas y disciplinares se suma ahora el universo que abren las nuevas tecnologías. Parece imprescindible que los docentes comiencen a preguntarse para qué usarlas y cómo hacerlo. La computadora en el aula ya es una realidad, pero las secuencias didácticas que las contemplan parecen ir rezagadas. O, al menos, no aprovechan la potencialidad que ofrece una herramienta que entró a la escuela por su propio peso y promete redefinirla en todos sus aspectos, desde el académico hasta el espacial. «¿Cómo se parará el docente frente a la computadora? ¿Qué pasará con el pizarrón?», pregunta la capacitadora en matemática Andrea Novembre.

Como siempre ocurre cuando se quiere modificar alguna situación, las nuevas propuestas generan resistencias. Esta vez no sólo de los actores principales. Algunos

padres –por ejemplo– reclaman a los docentes *aggiornados* que le enseñen a sus hijos con los mismos métodos que ellos aprendieron. A menudo, su expectativa escolar –el peso de la tradición– colisiona con la modernización de un sistema que fue exitoso pero que se correspondía con otra época.

Muchos se resisten a las capacitaciones. Unos por pereza, otros por soberbia y están quienes sufren una realidad que los obliga a trabajar dos y hasta tres turnos diarios, dejándolos sin horarios para perfeccionarse.

Los docentes, a su vez, cuentan con una oportunidad única de demostrar que no son tan conservadores en sus prácticas, como se los suele visualizar. Por el momento –de acuerdo a distintas voces que aquí se reúnen–, muchos maestros comprenden las implicancias de los tiempos actuales. Pero no todos se muestran entusiasmados con los cambios y se resisten a participar de las capacitaciones. Unos por pereza, otros por soberbia y, sobre todo, están aquellos que sufren los obstáculos que les impone una realidad que los obliga a trabajar dos y hasta tres turnos diarios, dejándolos sin horarios disponibles para perfeccionarse. En este punto, es necesaria una mirada introspectiva al interior de la organización escolar: la escasez de horas pagas no áulicas dificulta la formación permanente. Los supervisores y directivos –coinciden muchas voces– cumplen un rol fundamental en incentivar las capacitaciones, las tutorías y el seguimiento de los docentes que integran su equipo. Son ellos los responsables de advertir que prepararse para dar clase en los nuevos tiempos exige comprender el rol político que cumplen maestros y profesores para garantizar el derecho de los niños a aprender y, en consecuencia, para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

DIEGO ROSEMBERG

ESCRIBE: ADRIÁN CANNELLOTTO
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA (UNIPE)

El docente como profesional

En sintonía con la Ley Provincial de Educación, el punto de partida del sistema de formación docente debe ser concebido como el ejercicio de un derecho de los maestros y profesores y una obligación del Estado. Poner el acento en esta mirada –en vez de una perspectiva asistencialista– es fundamental para ayudar a complejizar el imaginario que normalmente existe en torno al trabajo de enseñar y contribuir a restablecer el reconocimiento simbólico que ha perdido la tarea del educador. Así también lo entienden –por ejemplo– los gremios docentes, que históricamente incluyeron esta bandera en sus luchas. Sin duda, la instalación generalizada de este punto de vista constituye hoy una de las principales fortalezas a la hora de pensar esta área fundamental del ámbito educativo.

Por el contrario, uno de los mayores problemas que en la actualidad padece la formación docente radica en su sistema dual (existencia de universidades e institutos de formación) y fragmentado (como consecuencia del proceso de transferencia de la década de 1990); así como también en la persistencia de lógicas de diferenciación (profesores) y homogeneización (maestros), entre otras cuestiones.

En medio de este escenario, aparece la Universidad Pedagógica (UNIPE), asumiendo el desafío de desarrollar una mirada integradora que permita construir con las diferentes partes un todo enriquecedor. Su apuesta no parece sencilla. Se instala en un vasto territorio de 307.571 km² en el que habitan 15.315.842 personas, distribuidas en emplazamientos geográficos tan disímiles que abarcan zonas urbanas, suburbanas, rurales y también islas ribereñas. Se trata de un mapa que incluye una gran diversidad socioeconómica, cultural, étnica –que recibe el impacto de migraciones internas y externas– en el que aparecen retazos de notoria concentración de riqueza que contrastan con espacios de pobreza e indigencia.

La Universidad Pedagógica llega a una provincia en la que funcionan 19 universidades nacionales, una provincial y 388 profesorados, de los cuales cerca de la mitad son estatales y el resto de gestión privada. Allí se formó buena parte de los 319.526

docentes de todos los niveles que trabajan con los 4.620.867 estudiantes bonaerenses. El 59% de ellos cursa en el Conurbano, representando el 36% de todo el sistema educativo nacional.

En este contexto, la UNIPE propone la formación continua de docentes, directivos y funcionarios del sistema educativo. Se trata de una universidad de posgrado que asume que la formación inicial es dada por las instituciones superiores, por lo que recibirá a los docentes, según la nueva ley, con cuatro años de estudios a la hora de comenzar su trayectoria institucional. La Universidad Pedagógica sólo ofrecerá carreras de grado de manera excepcional, con el objetivo de cubrir los espacios de vacancia aún existentes, a pesar de la abundante oferta con que cuenta el sistema. A diferencia de lo que sucede en otras universidades –incluidas muchas nacionales cuyos posgrados son pagos–, en el caso de la UNIPE los estudiantes no abonan sus cursadas, se trata de una institución pública y gratuita que prioriza a los docentes que atienden a los sectores más necesitados del sistema. La UNIPE rompe con una falsa dicotomía y reúne en sus departamentos lo disciplinar con lo pedagógico, corriéndose de una discusión histórica que carecía de sentido. Ninguno de los términos puede estar escindido del otro.

No obstante, el acento de la UNIPE estará puesto en lo que sucede en las prácticas docentes. Una de las falencias que hasta ahora tuvieron las políticas públicas se manifestó en la carencia de una mirada sobre lo que sucede a diario en el aula. Se habla de macropolíticas, pero se deja de lado su aplicación cotidiana. El objetivo de la UNIPE, por el contrario, consiste en que los maestros y profesores puedan producir conocimiento sobre su propia experiencia.

La Universidad Pedagógica parte del reconocimiento del trabajo creativo docente, a quien no considera un mero transmisor de conocimientos ni un simple aplicador de teorías o contenidos producidos por otros que provienen del mundo académico. Se trata de superar la subordinación jerárquica que recorre en buena medida el sistema formador y educativo. El docente crea, innova, genera conocimiento y también debe estar capacitado para percibir las nuevas problemáticas y las permanentes transformaciones de la realidad. El docente, por ejemplo, es el primero en advertir la necesidad de visitar novedosas formas de aprendizaje cuando el secundario –otrora elitista– abre sus puertas para chicos que no cuentan con las condiciones ideales para incorporar las secuencias pedagógicas clásicas.

La formación «en» y «a través» de la investigación es un núcleo central del modelo formador de la UNIPE. El dispositivo atravesará todas las formaciones que se impartan en la universidad y será aplicado de manera sistemática a partir de la conformación de pequeños grupos de docentes, co-coordinados por un referente de didáctica específica y un referente metodológico. La realización de registros audiovisuales de las prácticas, como modo de documentarlas, será el medio fundamental a utilizar. Si bien los registros y la investigación serán de carácter colectivo, se espera que una producción individual escrita constituya la parte final del proceso. Se trata de una tarea compleja y delicada: intentar un análisis colectivo de las prácticas individuales para, a partir de allí, co-producir criterios que orienten la transformación de la práctica.

La formación «en» y «a través» de la investigación es un núcleo central del modelo formador de la UNIPE.

Además de la formación integral y articulada con el resto del sistema y de la investigación a partir de la propia acción, para completar su modelo, la UNIPE desarrolla un proyecto cultural de formación.

La UNIPE no trata de añadirle complejidad a la vida docente, sino todo lo contrario: dotarla de cierta flexibilidad de manera que también pueda cumplir con sus otros roles sociales como –por ejemplo– el de madre o padre. En este sentido, la apropiación de las nuevas tecnologías les permitirá a maestros y profesores hacerse de herramientas facilitadoras de la educación a distancia, así como también familiarizarse con el uso de foros y blogs que en una primera instancia podrán utilizar en su carácter de alumnos pero después podrán aplicar en su rol docente. Por supuesto que no todo puede cursarse a distancia y uno de los grandes desafíos será definir qué aspectos están en condiciones de ser digitalizados y cuáles inevitablemente deberán tener carácter presencial.

La UNIPE no trata de pensar un único proyecto de formación, homogéneo, que sea aplicado de manera indiscriminada en cualquier territorio de la provincia. Nuestra idea es que cada sede que abra la universidad acompañe lo que sucede en el territorio en donde se inserta, que se convierta en un actor social y que ofrezca propuestas de investigación o de acciones de extensión. Nuestra institución dialoga con los problemas cotidianos, no procura el lugar de una academia distante, sino de una que construye y teje redes.

En estos días, las transformaciones de la vida cotidiana y de los conocimientos viajan a una velocidad muchas veces más rápida que las posibilidades de una reconfiguración institucional, que naturalmente es mucho más lenta. Por eso, en estos momentos hay que crear instituciones capaces de pensar los cambios y que tengan como horizonte la incerteza. El desafío consiste en tener reflejos para realizar ajustes permanentes sin abandonar la construcción de espacios que se sostengan en el tiempo, como necesariamente debe poseer toda institución. Me imagino a la UNIPE como una universidad con carreras –tal vez más conservadora en la transformación de las currículas– pero con áreas culturales que inauguran constantes discusiones sobre temas que excedan lo escolar. Si los docentes no debaten sobre economía, política, relaciones internacionales, todo termina en los libros de historia. Para no quedar rezagados, resulta imprescindible dialogar y reflexionar sobre lo contemporáneo.

Los cambios constantes nos afectan a todos. Hay que estar preparados para aprovechar las oportunidades que se nos presentan para descubrirlos. Y nada de esto implica un desdén hacia la experiencia. Me gustaría, por ejemplo, que la Universidad Pedagógica contara con un cuerpo de asesores integrado por ilustres docentes jubilados, que dejaron su marca en la cuestión de la formación docente, para que acompañen a las nuevas generaciones.

Otro problema que plantea pensar el futuro de una institución educativa es el escenario que trazan las nuevas tecnologías. Pero antes de analizar el futuro, es necesario pensar el presente, que no es poca esa tarea. Debemos indagar en qué sentido la tecnología puede ser útil para los fines del aula, para investigar, para aprender. En ese aspecto, todavía se sabe menos de lo que se dice.

No es en sí mismo nada malo que hoy haya alumnos que manejen mayores conocimientos tecnológicos que sus docentes, situación que obliga a nuevas dinámicas en el aula. Debemos llevar tranquilidad a los docentes porque tienen todas las herramientas para conducir este proceso. Pueden no saber bajar un programa, pero sí qué hacer con la información que obtienen en Internet y cómo darle sentido. Esta fue, es y será su tarea invariante a lo largo del tiempo.

ADRIÁN CANNELLOTTO

GRACIELA LOMBARDI
DIRECTORA DEL INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN

El docente como actor político

La máxima responsable nacional en políticas de formación traza los lineamientos principales de su área. Menciona la necesidad de preparar docentes que puedan trabajar con la diversidad de chicos que hoy habita el país y que se hagan cargo de que la educación es un derecho social: «Había docentes que decían que si los chicos no aprendían era un problema de ellos; hoy tienen que entender que garantizar el aprendizaje es una responsabilidad de los maestros». Se refiere también a la nueva organización de los institutos, la necesidad de construcciones colectivas y las diferentes velocidades de transformación.

¿Cuál es el perfil de docente al que aspira hoy el Estado?
Hay algunas notas distintivas que podemos señalar para cualquier nivel educativo y para cualquier punto del país, como la formación de un docente que pueda responder a la responsabilidad política de la educación.

¿Qué significa esa responsabilidad?
Nuestros docentes –no por propia elección sino por el contexto de desatención– no han tomado en cuenta que tienen una responsabilidad de cara al derecho a aprender del que gozan los estudiantes. Muchas veces los docentes decían: «Nosotros enseñamos, pero si aprenden o no es responsabilidad de los estudiantes y sus familias». Hoy la tarea docente es compleja, porque los estudiantes proceden de historias sociales, de trayectos culturales y de aprendizajes humanos muy diversos; no alcanza con el guardapolvo blanco para decir que son iguales. Lo único que tienen de igual es el derecho a aprender. Frente a esto, no debemos formar maestros para un único terreno social, sino para que puedan generar multiplicidad de caminos hacia el aprendizaje a partir de la diversidad de experiencias sociales y familiares con que chicos y adolescentes llegan a la escuela.

¿Los docentes están preparados para generar esa multiplicidad de caminos?
Ahí aparece la segunda noción con la que estamos trabajando: formar docentes con capacidad y condiciones para una labor colectiva. Un docente no puede en la soledad

de su aula crear cuatro secuencias didácticas para enseñar la división por dos cifras porque los estudiantes necesitan más de un punto de entrada a la comprensión de ese concepto. Esto no lo puede inventar solo, porque estaríamos pensando que es un héroe. No queremos héroes, sino trabajadores de la educación que tengan condiciones de labor grupal dentro de una institución, de manera que permitan que al final de la trayectoria de aprendizaje todos hayan aprendido lo mismo aunque hayan transitado por múltiples caminos.

¿El sistema de formación docente es adecuado para crear este tipo de trabajador?
Esta propuesta requiere más tiempo de estudio y lo hemos logrado implementar con la última Ley de Educación. Ahora la formación docente tiene como piso cuatro años académicos –en vez de dos y medio, como antes– y 2.600 horas reloj. Esto implicó una inversión importante de los Estados provinciales y un trabajo muy intenso del Estado nacional para cambiar los planes de estudio y para crear el Instituto Nacional de Formación Docente. Esa mayor cantidad de tiempo que requiere hoy la formación de un maestro de aula –tanto de nivel inicial como de educación primaria, secundaria o especial– está orientada a generar múltiples recursos didácticos que permitan adaptar sus formas de enseñar a la diversidad existente.

¿Se puede transformar en esta dirección al conjunto de los docentes o es necesario esperar la formación de nuevas generaciones?
Las transformaciones tienen que operarse en la cultura institucional. Como en todas las situaciones tiene que haber individuos que impulsen el cambio, pero si lo hacen solos, a lo Quijote, no coagulan, no se plasman. Para lograr estas modificaciones es necesario crear condiciones de trabajo docente que favorezcan la labor colectiva y que ayuden a la formación permanente. Hay que apoyar estos cambios desde las condiciones materiales, desde las paritarias, por ejemplo. Tenemos conciencia de que se necesita un grupo de horas pagas que no sean para estar frente a alumnos; pero también tiene que quedar claro que no es un aumento salarial encubierto, no es que un maestro trabaja lo mismo que antes y ahora le pagan cuatro o seis horas más. Es una función que no se realiza frente a los alumnos pero exige una productividad. En las transformaciones hay corresponsabilidad del Estado nacional, provincial, y de cada distrito escolar, también de los directores de las escuelas. Las iniciativas pueden partir de los más jóvenes, de los más viejos o de las generaciones intermedias, pero si no son acompañadas y valoradas por las políticas, no sirven.

¿Y hoy cómo se valoran estas iniciativas?
Valorarlas no es sólo pagar más salarios. Nosotros tenemos experiencias de acompañamiento a los docentes que recién se reciben y tienen su primer puesto de trabajo. No ofrecemos más dinero, sino un espacio quincenal en el instituto de su región para que pueda juntarse con cuatro o cinco profesores de la misma zona, que también hacen sus primeros pasos. Les ofrecemos bibliografía, observación, orientación, grupos de discusión donde se abordan también cuestiones emocionales que generan las experiencias iniciales...

¿Este tipo de actividades son optativas u obligatorias?
Optativas, pero tienen una recepción excelente. Los docentes noveles concurren y se sienten reconocidos, advierten que hay socialización y que no están abandonados a la suerte del grupo de compañeros de trabajo que les toque en su escuela. Hasta ahora no había alguien dedicado a acompañar al docente en sus primeros pasos, eso derrama rápidamente en la cultura de la escuela. Y cuando hay un director que ve los beneficios, pide acompañamiento en la enseñanza de tal o cual tema, donde maestros y chicos fracasan. Nosotros proponemos una política de desarrollo profesional y financiamiento nacional y provincial para acompañar el trabajo colectivo, para no bajar los brazos ante la primera dificultad de los estudiantes. Otra experiencia que nos parece muy valiosa es poner a disposición una plataforma virtual, tanto a nivel federal, como institucional o provincial. Dentro del marco de Conectar Igualdad ofrecemos distintos talleres y seminarios, para formadores y para estudiantes de formación. Esto genera culturas colectivas virtuales que luego se traducen en la búsqueda de encuentros presenciales.

Cuando la conducción conforma un equipo es un factor dinamizador muy importante. En cambio, cuando hay aislamiento y fractura, demora las transformaciones.

¿Cuánto tiempo se necesita para transformar una institución a la que muchos definen como conservadora?
Esto va a ir permeando, en algunas escuelas se transformará rápido, en otras mucho más lento. Pero lo importante es mantener la convicción y no bajar los brazos cuando se hace difícil.

¿De qué dependen las diferentes velocidades de transformación?
Hay un conjunto de factores, pero existen algunas claves que se reiteran. Están íntimamente vinculadas con las características de los directivos. Cuando la conducción conforma un equipo, es un factor dinamizador muy importante. En cambio, cuando hay aislamiento y fractura, demora las transformaciones. Aunque también sabemos que una mala conducción puede generar –por contraposición– que algunos profesores dinamicen la institución. El perfeccionamiento docente se desarrolla más rápido si los supervisores y los directores los impulsan.

¿Cómo debería incentivar el sistema la actualización permanente? ¿Debe premiar la capacitación por sobre la experiencia que da la antigüedad?
Es toda una discusión. El problema no es poner el acento en años de experiencia o en cursos. Ambos pueden ser factores potenciadores y pueden no serlo, en la medida en que tengan o carezcan de una productividad ligada al ejercicio profesional. Si la experiencia consiste en hacer siempre lo mismo, desde el primer año de trabajo, no sirve para nada. Si se hacen cursos para acumular papeles y presentarlos en la Junta de Calificación para sumar 10 o 20 centécimos por año, sin diálogo alguno con los problemas que se desarrollan en el aula, también resulta estéril. Por eso, hay que trabajar sobre la toma de conciencia: el docente tiene una responsabilidad política. Si lo entiende así, no va a repetir durante veinte años lo mismo y va a revisar si los cursos le aportan herramientas cuando sus alumnos continúan fracasando año tras año.

¿Cuál es la responsabilidad del Estado en los cursos que sirven sólo para acumular papeles?
Existe una resolución del Consejo Federal que plantea que el desarrollo docente no puede circunscribirse a cursos cortos que otorgan puntaje pero que nadie evalúa y que no está claro a qué problemas de la enseñanza responden. Toda la oferta del Instituto Nacional de Formación Docente no promueve puntaje, creemos que un formador tiene que demostrar lo que aprendió mediante un concurso. No podemos valorar los antecedentes por la cantidad de papeles que dicen que estuvo cursando. Sabemos que en secundaria, primaria e inicial esta situación todavía está en vías de ser transformada. Todas las líneas de desarrollo profesional que tenemos para noveles, para maestros experimentados y para directivos se realizan en horario de trabajo y no otorgan puntaje, pero actúan como vector para resolver los problemas de aprendizaje de los alumnos.

¿Por qué la escuela privada tiene, históricamente, una ventaja comparativa con respecto a la pública en la capacitación en servicio?
La escuela pública ya la está equiparando. Hoy existen reclamos en contrario, porque ahora el docente estatal tiene acceso, por ejemplo, a Conectar Igualdad y a los cursos que damos para ese programa. El profesor de un instituto público participa también de investigaciones rentadas, tiene acceso a becas... No es que el docente privado no se lo merezca, pero por muchos años gozó de un acompañamiento que no tuvo el de la institución pública. Todas las políticas que iniciamos en 2007 en formación docente han tendido a equilibrar ese déficit. Por ejemplo, la plataforma virtual gratuita que tienen todo los institutos de gestión estatal es algo que no le estamos brindando aún al sector privado. En el mediano plazo seguro que vamos a tender puentes y darles el mismo servicio.

¿Los docentes aprovechan estas políticas?
Tenemos una respuesta muy satisfactoria de los estudiantes y los docentes. Trabajamos con los institutos de nivel superior y a través de ellos con los otros niveles: la gestión hacia el secundario, primario e inicial se hace mediada a través de los institutos. Por ejemplo, tenemos un postítulo de educación rural que diseñamos y financiamos nosotros, pero lo gestionan los profesores de los institutos que cada provincia elige para su dictado. Lo mismo en otro postítulo pensado para maestros que trabajan en instituciones carcelarias o institutos de menores.

No se trata de más disciplina o más pedagogía, sino de diferentes maneras de pensar la disciplina y la pedagogía.

Una habitual crítica a los institutos de formación es su disparidad de nivel.
Una gran modificación es que ahora los institutos y docentes y directivos tienen instalado un canal de diálogo entre ellos y pudieron salir del aislamiento en que se encontraban. Sería poco serio si dijera en qué ha cambiado ya la calidad del servicio. También se está superando la otra fragmentación, la que existía entre institutos y universidad: estamos pensando en conjunto las propuestas de cuáles debieran ser los conocimientos con que tendrían que contar los profesores secundarios en cada una de las disciplinas. Terminamos los acuerdos con Exactas, Matemática, Física Química y Biología y estamos terminando Lengua, Literatura, Historia y Geografía. Esto es novedoso, porque la imagen que se tenía era de mutuo desconocimiento de

lo que hacían unos y otros; hoy tenemos un Consejo Consultivo donde participan todos los sectores: universidades privadas y públicas, gremios, académicos, ministros de educación... ningún sector se queda afuera de los acuerdos.

En la actual coyuntura, ¿considera más necesario apuntalar la formación en las disciplinas o en las didácticas?

Es una falsa disyuntiva. No existe un apuntalamiento didáctico que no tenga un sustento de conocimiento disciplinar. Y no se puede formar un docente que sepa la disciplina y no la sepa enseñar. En esta constitución de áreas compartida con la universidad decidimos qué saberes de la disciplina son los esenciales, los que todo docente debe conocer, y también qué experiencia de aprendizaje esencial para la disciplina tiene que atravesar todo estudiante. Si atraviesa múltiples experiencias de aprendizaje va a dominar esos conceptos de un modo más plástico, más flexible. La didáctica es la consecuencia natural de pensar cómo aprendí yo, por ejemplo, los algoritmos. Si los aprendí de una única manera, tiendo a enseñarlo de una única manera. Eso clausura lo necesario para atender a los chicos de hoy. No se trata de más disciplina o más pedagogía, sino de diferentes maneras de pensar la disciplina y la pedagogía.

¿Cómo enfrenta la formación docente –un proceso a largo plazo– la vertiginosidad con que se desarrollan los nuevos conocimientos?

Tenemos que crear la conciencia de que así como un médico no se forma de hoy para siempre, un profesor, tampoco. Pero una ética basada en el voluntarismo es una utopía: hay que generar condiciones para la actualización permanente. Debemos mostrar que el conocimiento tiene un carácter en cierta medida provisorio, aunque hay núcleos centrales –los ejes de cada disciplina– que van a seguir siendo los puntos de referencia para cualquier novedad o actualización. Hoy es preciso enseñar que cada campo disciplinario está en permanente reconfiguración, así como cuáles son las reglas de producción de conocimiento que hacen que ese nuevo conocimiento sea válido. En esta sociedad, que produce una enorme cantidad de información, no se pretende que alguien sepa todo, sino que tenga criterios para distinguir qué conocimiento tiene valor entre todo aquello que circula.::

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN
CATEDRÁTICO DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA

El docente como servidor social

El catedrático de la Universidad de Valencia y ex asesor del Ministerio de Educación de España llegó a la Argentina para participar del coloquio de Política, Currículo y Organización Escolar realizado el año pasado por la UNIPE. En su paso por Buenos Aires habló del rol del docente en estos tiempos de hiperinformación y avances tecnológicos. También subrayó la necesidad de la formación permanente y el desafío de la convivencia con las familias de sus alumnos, muchas veces dueñas de un mayor capital cultural.

¿Existe un modelo docente al cual aspirar?
Los intentos para determinar un modelo de docente son aspiraciones meramente teóricas; en la realidad, esos docentes-modelo no existen. Más que hablar de profesor ideal, hay que ver [quitar "lo"] qué se le reclama al docente. Señalar un perfil ideal es presuponer que de él depende la consecución de los objetivos educativos, y que si no posee ciertas condiciones, no cumplirá con esas metas. Pero los objetivos están determinados por muchos factores, de los cuales el docente es sólo uno.

¿Pero qué espera usted de un docente?
En términos sencillos es una persona que tiene una salud mental aceptable para tratar con personas en situaciones de riesgo personal, que tiene tolerancia al conflicto en relaciones interpersonales, que tiene seguridad en sí mismo para estar delante de un grupo humano. Después debe saber algo bien sabido y saber contarlo bien contado. La enseñanza sigue siendo un tratamiento del conocimiento con unos seres que aprenden y, por eso, siempre hay que contemplar la materia a enseñar, hay que dominarla mucho más de lo que se pretende que los alumnos incorporen. Un docente hoy necesita ser un intelectual bien formado en uno o varios campos específicos del saber y debe contarlo de una manera interesante a un grupo de personas al que tiene que tratar de manera adecuada. Dicho así, parece algo que se agota rápidamente, pero es una cuestión bastante profunda. En un plano más técnico, deberá situarse social y políticamente en el lugar en el que vive: el contexto social, cultural, histórico y pedagógico. También debería ser capaz de

trabajar en equipo y estar perfeccionándose constantemente porque la vida cambia mucho más de prisa de lo que cambian las aulas. El estar educándose de manera perpetua hoy es cuestión tanto del alumno como del profesor.

Un docente hoy necesita ser un intelectual bien formado en uno o varios campos específicos del saber y debe contarlo de una manera interesante a un grupo de personas al que tiene que tratar de manera adecuada.

¿Cómo hace un docente para estar actualizado si las transformaciones son tan vertiginosas y la formación es un proceso necesariamente lento?
Esto habla de la absoluta insuficiencia de la formación inicial, que no puede concebirse como una preparación específica de la docencia sino como una capacitación general para adaptarse y abrirse, para estar a tono con los tiempos. La formación inicial sólo puede sentar las vías, no puede determinar exactamente la forma de operar la enseñanza en la práctica. Tiene que ser un planteo donde se adquieran los mecanismos fundamentales de lo que va a ser una formación a lo largo de toda la vida. La docencia es una profesión que nadie puede adquirir en forma definitiva.

¿Cuál es el mejor camino para formarse de manera permanente?
La formación hay que entenderla en un sentido amplio, no consiste simplemente en adquirir cursillos. Yo soy docente y no estoy yendo a ningún curso, pero me estoy perfeccionando en la medida en que estudio, leo y escribo lo que tengo que hacer, independientemente de si es domingo o estoy de vacaciones. Hablo de una actitud de permanente puesta al día, autónoma, inherente a tu forma de ser. Por supuesto, también está la formación formal, en cursos, pero para eso hay que prever un sistema que permita formarse en un horario retribuido salarialmente, que eso no aumente su carga de trabajo: cuando un profesor está agobiado, con varios turnos, pedirle que se perfeccione es un canto de cisne en un mar de lágrimas. No hay que ser ilusos y pensar en que vamos a poder cambiar al profesor, porque no va a tener energías para transformarse. Pero a mí me interesa hablar de una cuestión actitudinal ante la vida, de una profesión abierta, de interesarse por la cultura, por el cambio, y esa actitud hay que volcarla a los estudiantes.

¿Percibe a los docentes con esta actitud que usted reclama?
La docencia es una de las pocas profesiones que se inicia de muy joven y se ejerce hasta la jubilación. La mayoría de las personas cambia de profesión a lo largo de su vida por necesidad o voluntad, pero el docente se considera estabilizado por el resto de su vida. Eso es un planteo que me lleva a pensar que no es un profesional que tenga un prurito de estar al día como un cirujano o un vendedor de zapatillas, que si no está al día no come. Al hablar de profesores no se puede generalizar, se trata de miles de personas muy diversas; pero podría decir que en muchos casos es un ser conservador tanto en didácticas como en comportamientos sociales y políticos. El profesorado, al menos en mi contexto, no está volcado a la innovación.

¿Y cómo se conjuga esta característica de los docentes, que usted define como conservadora, con los grandes cambios tecnológicos que se están viviendo?
Se abre una brecha cada vez mayor entre la cultura del entorno, la del profesorado y la del estudiante. La escuela está perdiendo el valor de ser el canal cultural fundamental de toda la población. Vivimos del mito y la creencia de que la educación es una oferta universal para que todo el mundo salga adelante, se aproveche de la cultura, progrese en términos personales y aumente el bienestar. La escuela aparecía dentro de la óptica moderna como el instrumento capaz de igualar, de culturizar, de emancipar, de enseñar, de redimir al ser humano. En este momento es más discutible que esté desempeñando ese rol. Aunque nunca lo cumplió del todo, al menos funcionaba como retórica atractiva, como narrativa importante a concebir. La escuela sigue siendo un elemento potente para la distribución del conocimiento, sobre todo dentro de los más débiles, los más humildes y necesitados; pero en la sociedad en general, está dejando de tener ese lugar.

¿En manos de quién?
De los medios de comunicación, de los amigos, de los líderes de opinión, de la televisión. La escuela está en un mundo cada vez más atractivo que ella misma. Mientras en las aulas siguen preguntando por la clasificación de los adjetivos o adverbios, la vida exige dominar otros saberes, como las nuevas tecnologías. Se produce una situación llamativa: los estudiantes de nivel medio alto pueden saber más informática que los profesores. En España, un 30% de las familias tiene un nivel cultural más importante que el de los maestros de sus hijos. Esos chicos tienen saberes más altos que los maestros, los jóvenes de hoy aprenden sincrónicamente con los adultos. El televisor les enseña a los padres y a los chicos al mismo tiempo. Y un joven, probablemente, sepa más de música y de artes que sus propios padres.

Con esta realidad, ¿cuál es el rol que le cabe hoy a un maestro?
El rol del docente tiene que ser repensado. Si un docente no puede actuar a un nivel superior al del resto de los mortales que actúan sobre el niño, pierde relevancia y razón de ser como instrumento de propagación de la cultura. Esa es la base de la pérdida de autoridad. Quizás pase a funcionar como guardador de niños, que no deja de ser una función valiosa. La escuela como instrumento de vigilancia y control sigue teniendo un rol importante porque las familias la necesitan, pero ya no siempre actúa como instrumento alfabetizador y promotor de saber. Lo hace sin dudas en medios sociales modestos, pero quien tiene más posibilidades culturales y económicas empieza a pensar que su hijo puede ser educado mejor fuera del sistema escolar que dentro de él. En los Estados Unidos ya hay sectores que reclaman la sustitución de la escuela por la familia; entienden que los padres se sienten más capaces de educar que las aulas.

La escuela está en un mundo cada vez más atractivo que ella misma. Mientras en las aulas siguen preguntando por la clasificación de los adjetivos, la vida exige dominar otros saberes, como las nuevas tecnologías.

¿Pero una de las funciones del docente no consiste en integrar los distintos conocimientos que traen todos para socializarlos y potenciarlos?
Sí, pero para socializar lo que traen todos hay que tener cierta capacidad. Obviamente hay que aprovechar lo que trae cada uno, pero si no entiendo el conocimiento que propaga el otro, no puedo utilizarlo. Si el profesor se pone a la altura del alumno en socializar saberes laterales, cualquier otro puede hacer su tarea. Para eso no necesitaríamos un aparato tan caro como el escolar. Yo creo que vale la pena mantenerlo, porque la sociedad de la información es de alto nivel de exigencia y conocimiento, pero participa de ella sólo quien está educado. El inglés que sabe mi hija no lo adquirió en el sistema escolar, lo absorbió viajando; lo que sabe de ecología lo conoce a través del National Geographic y lo que se sabe de sexualidad se aprende fuera de la escuela. La alimentación, por ejemplo, es la actividad humana más importante: es la sustentación biológica, tiene un aspecto de negocio, se relaciona con la salud, con la política internacional, con el hambre del mundo, con la política, el transporte, la industria frigorífica, la hotelera, etcétera. Pero en los programas escolares,

la alimentación está circunscripta a su clasificación: lípidos, hidratos de carbono, proteínas y partes del aparato digestivo. No se toca en el sistema educativo en la misma proporción en que está presente en la vida. Si pasamos revista a todo lo que se necesita saber, veremos que la escuela ha hecho poco. Hay mucho interés en el exterior escolar y poco interés en el interior.

¿El docente puede revertir esa desventaja?
Las personas se pueden transformar y cambiar, el profesor puede mejorar. Pero soy pesimista porque no veo ninguna reivindicación en las fuerzas que los gobiernan. Los políticos hacen alabanzas al profesorado en vez de anunciarles cuáles son sus problemas. Yo mismo si estuviera en un foro de profesores sería más comedido para evitar heridas. No puedes estar dando en la escuela lo que afuera ya no tiene sentido. Todavía me acuerdo la fórmula del ácido sulfúrico pero nunca me explicaron qué tiene que ver con la lluvia ácida. La gente –y entre ellos los docentes que no tienen una formación específica– no sabe lo que necesita sobre relaciones internacionales, economía, política. ¿Cómo va a votar mañana a un partido X sin conocer esas cosas? La actual crisis mundial, desatada en los Estados Unidos, no se comprende sin saber cómo funcionan las hipotecas, los préstamos bancarios. Es muy compleja la realidad política, si la entendiéramos nos rebelaríamos más. La felicidad requiere cierta dosis de oscuridad en los ojos: ojos que no ven, corazón que no grita. La escuela es una institución hermética, es un lugar cerrado con ventanas; pero esas ventanas no están hechas para que entre la luz sino para que lo de afuera no se vea.

¿Cómo se abren esas ventanas?
Formando al docente más seriamente y dotándolo de alta competencia intelectual. Lo más importante es aprender a aprender, el gusto por seguir perfeccionándose. Hay que empezar a seleccionar a los docentes con alto nivel de calidad. La Argentina tiene una dificultad extra porque no cuenta con un sistema universitario de formación de profesores. España sí lo tiene, pero yo lo llamaría subuniversitario, porque no tiene prestigio, porque es concebido por las propias universidades como de segunda categoría. El maestro es visto como un cuidador de niños, no como un intelectual.

¿Cuál es su receta para recuperar el prestigio del docente?
El prestigio no depende de una orden, depende del nivel de su formación. Es importante elevarlo a nivel universitario. Socialmente tendría más relevancia si su título valiera lo mismo que el del químico. ¿Cómo logras prestigio?: haciéndote relevante

e insustituible. Si escondés tu capacidad, si lloras y te quejas, y si no atiendes al alumno, no lo conseguirás.

La escuela es una institución hermética, es un lugar cerrado con ventanas; pero esas ventanas no están hechas para que entre la luz sino para que lo de afuera no se vea.

¿No es necesario también un reconocimiento material? Los docentes ganan menos salarios que los estudiantes que forman y logran entrar al mercado.
Hay que empezar por brindarles a los docentes un reconocimiento intelectual, social y económico, que es la base de la dignidad. En países como la Argentina, ningún docente puede vivir bastante bien. Pero si nos detenemos en los condicionamientos previos, no alcanzaremos a ver los otros factores que no son económicos. Sea cual fuera el estatus, aparece el problema del conocimiento del profesor, una cuestión que se planteará con cualquier sueldo. Creo más en las motivaciones intrínsecas que en las extrínsecas. No hay que permitir que el vago se convierta en paradigma. Sería muy lamentable que el profesor se perfeccione porque aumenta su salario. Hay que transmitir a la gente que en su propia forma de operar debe estar intrínseco el perfeccionamiento. El profesor debe comprender que es un servidor social, que le pagan para que cumpla una función con un presupuesto comunitario. Ya no es un problema si está motivado o no, sino que es su obligación porque el alumno tiene el derecho a que se le dé la mejor educación posible.::

FORMADORES DE DISTINTAS ÁREAS CUENTAN SUS EXPERIENCIAS

El docente como estudiante permanente

Cuatro especialistas –de matemática, lengua, ciencias sociales y naturales– realizan una radiografía de los docentes y sugieren qué competencias deberían poseer para pararse al frente de un aula en las escuelas del siglo XXI. Además, hablan de sus propuestas, el rol de las nuevas tecnologías y las resistencias que encuentran.

DIAGNÓSTICO

«Hay docentes que piden capacitaciones porque sienten que les faltan herramientas para solucionar problemas del aula; pero hay veces que nosotros vamos a solucionar dificultades que los docentes no detectaron, tenemos que mostrar que existen problemas en la enseñanza y en el aprendizaje. También, en algunas oportunidades nos llaman los supervisores o directores y los maestros reciben las capacitaciones de manera obligatoria. Muchos van de buen gusto pero otros ponen resistencias. Nosotros partimos de una idea de lo que implica enseñar y aprender matemática bastante diferente a la que maneja la mayoría de los maestros. Un ejemplo: si un docente dice que va a enseñar multiplicación y pone de título «problemas de multiplicación» y después da un ejemplo y más tarde dicta un problema para que los chicos resuelvan, ¿de qué va a ser ese ejercicio? Nuestra propuesta parte de lo contrario, damos un problema y dejamos que los chicos resuelvan como puedan. Cada uno aportará distintas soluciones: a través de gráficos, de conteos, de sumas y, eventualmente, de multiplicación. Todas estas formas se pondrán en discusión para definir conceptualmente el tema de la clase. La riqueza de este procedimiento es descubrir que existen muchas resoluciones posibles. Si no aviso que voy a enseñar la multiplicación, los chicos van a tener que tomar decisiones. Capacitamos a los docentes para que los estudiantes aprendan a tomar decisiones; con la vieja matemática parece que las toman, pero en verdad no lo hacen. Se evidencia cuando los maestros se preguntan por qué los alumnos hacen bien los ejercicios en clase pero mal en las evaluaciones. Lo que pasa es que en las pruebas el problema viene sin títulos, sin ejemplos; es la primera vez que los chicos se enfrentan a la toma de decisiones. Aprender a decidir es inherente al trabajo matemático. Cuando planteamos trabajar de esta manera, se produce mu-

cha incertidumbre en el docente, porque en una clase tradicional el maestro sabe lo que va a suceder paso a paso; pero cuando se trabaja de la manera que proponemos, no.» *(Andrea Novembre, coordinadora del Equipo de Currículo de Matemática de la Provincia de Buenos Aires, capacitadora en el Centro de Pedagogías de Anticipación –CEPA–, en la Ciudad de Buenos Aires, y autora de libros de matemática para primaria y secundaria)*

«Una gran proporción de docentes viene con muy mala formación en ciencias naturales, sobre todo en lo experimental: jamás tuvieron contacto con un laboratorio.» (Salama)

«Una gran proporción de docentes viene con muy mala formación en ciencias naturales, sobre todo en lo experimental. Muchos jamás tuvieron contacto con un laboratorio. Resolvieron su formación de manera teórica. Como es una asignatura promocionable, parece que puede abordarse sólo leyendo los libros de texto. Nosotros no trabajamos sólo con conceptos, también lo hacemos con procedimientos, con modos de conocer, brindamos una gran variedad de posibilidades a los chicos para acceder al saber: una salida didáctica, una experimentación, una investigación bibliográfica. Además, nos metemos con lo actitudinal: tomar responsabilidades y cuidados con un ser vivo, valorar la opinión del otro y no tener miedo a equivocarse. Para utilizar estas herramientas es necesario un docente bien formado. Desde hace diez años, en la Ciudad de Buenos Aires tenemos un nuevo diseño curricular y a muchos docentes no se lo hicieron conocer en su formación. Los docentes mejor preparados se encuentran en 6º y 7º grado, que tienen maestros por áreas y suelen tomar esos cargos por afinidad con la temática. Los de jardín, a su vez, piden muchísima capacitación; mientras que los de secundario, nunca. Pero, sobre todo, depende de la actitud de la dirección de la escuela.» *(Rita Salama, asesora de escuelas privadas y capacitadora de Ciencias Naturales en el Centro de Pedagogías de Anticipación –CEPA– y en el Programa de Inclusión Escolar del Ministerio de Educación de la Nación)*

«La mayoría de los maestros primarios de Ciencias Sociales no planifican por escrito, lo toman como una cuestión formal, pero no se apropian del instrumento para trabajar la enseñanza. Y acá surge el otro problema: tanto los nuevos maestros como los mayores, vuelven en su trabajo a sus primeras enseñanzas: explican las ciencias

sociales como se las habían enseñado a ellos. Desde hace una década capacitamos para que el trabajo en esta área deje de estar centrado en las efemérides, como marcaba la enseñanza tradicional, que después le sumaba el entorno más inmediato del alumno: la familia, el barrio, el campo o la ciudad. Vemos una imposibilidad de salirse de estos núcleos temáticos que impiden ver la complejidad de una sociedad. Hoy se pretende mostrar una realidad que no sea esquemática, estereotipada o estandarizada. Todavía está muy presente el acento en la enseñanza de los héroes, los datos, las fechas, las sucesiones presidenciales. Y lo que más cuesta incorporar es la nueva perspectiva de la geografía, donde hay mucho desconocimiento. La mirada tradicional se basaba en los aspectos físicos, en el relieve, en el clima, en la división política, los mapas y, a lo sumo, alguna descripción de la población. La perspectiva actual tiene que ver más con una mirada social y económica, observa a la sociedad de manera dinámica. Indaga en cuáles son los cambios que se producen en un territorio a partir de las actividades humanas, se trata de una relación más imbricada entre la naturaleza y la sociedad.» *(Betina Akselrad, capacitadora de Ciencias Sociales en el Centro de Pedagogías de Anticipación –CEPA– en la Ciudad de Buenos Aires y asesora de escuelas privadas)*

«En lengua, la formación más fuerte de los profesorados se vincula al estructuralismo, se basa en el sistema de la lengua, dejando vacante el habla, la función cotidiana de su uso. A partir de la década de 1990, comenzó a incorporarse en los planes de estudio otro tipo de teorías provenientes de la sociolingüística. Pero normalmente se trabajan los aspectos sistémicos, no los prácticos. Falta una formación que permita reconocer la variedad lingüística dentro de la escuela y que ayude a intervenir en los conflictos que se generan a partir de ella. Los docentes somos llamados a inocularle a los alumnos la normativa de la lengua estándar y eso produce choques y barreras entre variedades lingüísticas que están en circulación. Por más que hay documentos oficiales y trabajos teóricos que señalan esta situación, en el aula hay resistencia a esta forma de pensar que colisiona con la representación de lo que el docente debe aceptar. Por más que lea que hay que respetar las variedades lingüísticas, existe un fuerte mandato a estandarizar la lengua. Eso termina por desvalorizar determinados usos y prestigiar otros. No es lo mismo en un aula que alguien hable italiano que alguna variedad andina, guaranítica o de tumbera. El docente –ubicado con la lengua estándar en el lugar prestigioso– termina sancionando la lengua del otro: "Así no se habla". Y si los chicos no saben hablar se infiere que no pueden pensar ni comprender. Cuando un chico habla como las letras de la cumbia villera, inmediatamente se convierte en un ser peligroso, carente de inteligencia y con malos hábitos. Cada una

de sus palabras trae consigo una cualidad moral. Pero todas las teorías lingüísticas reconocen que cualquier lengua permite decir el mundo, pensarlo...» *(María Inés Oviedo)*

EL PERFIL DESEADO

«Si ante una pregunta el docente no sabe qué contestar, no pasa nada. Puede proponer pensarlo para la próxima clase. Para esta actitud hay que pensar al maestro desde otro lugar. En el modelo tradicional el docente es el saber absoluto, siempre tiene la respuesta. Desde nuestra propuesta, los chicos proponen diversas formas de resolver y el maestro tiene que intervenir con preguntas u oraciones que no desalienten la participación, por más que el chico se equivoque. Esta práctica no quiere decir que la autoridad está puesta en discusión, sino que el docente ya no lanza conceptos desde la nada, sino a partir de los trabajos de los chicos. Parte de la construcción de conocimientos la realizan los propios alumnos. Pero el que continúa institucionalizando los contenidos es el maestro.» *(Andrea Novembre)*

«Acá surge el otro problema: tanto los nuevos maestros como los mayores, vuelven en su trabajo a sus primeras enseñanzas: explican las ciencias sociales como se las han enseñado a ellos.» (Akselrad)

«Antes se enseñaba sobre animales, plantas, el sistema solar y el ciclo de agua y ahí terminaban las ciencias naturales. Hoy trabajás con física, química biológica, astronomía, geología... Y hay cuatro bloques que tiene que manejar el docente: materiales; seres vivos; fuerzas y movimientos; y astronomía y la Tierra. ¿Pero qué sabe un docente de astronomía? Encima, los maestros leen sólo los mismos libros que les piden a los chicos. Hace falta un docente más compenetrado con los ejes de la materia y con las ideas que subyacen: la ciencia no es algo terminado, cambia; no hay descubrimiento sino construcción de conocimiento. El docente tiene que acompañar a los chicos en esta construcción. Nosotros no repetimos fórmulas, ni dictamos leyes o teorías; tratamos que la gente piense para saber un poco más. Entonces, la didáctica es muy diferente, no vamos con recetas, sino con herramientas. Buscamos

un docente que no se conforme con hacer todos los años lo mismo. A un maestro le resulta mucho mas cómodo comprar un libro de texto y un día antes estudiar de ahí lo que va a decir en clase. Ahora, cuidado si un pibe quiere hacer una pregunta. Nosotros proponemos el camino inverso: hacer chicos preguntones y para eso hay que hacer docentes preguntones, curiosos». *(Rita Salama)*

«Aunque no lo planteamos como un modelo único, buscamos un docente que piense la enseñanza como una construcción, que a los pibes les ofrezca información para problematizar, que más que contenidos lance interrogantes. Aspiramos a un maestro que invite a leer, a buscar información en diversas fuentes y que después pueda sistematizarla. El maestro debe enseñar; la escuela sigue siendo el único lugar donde los estudiantes aprenden cosas que no les transmiten ni en la casa ni en el barrio, por lo menos para los sectores más vulnerados. Por eso es muy importante que trabajen en serio, que sean los más preparados. No es lo mismo abrir un libro y decir "lean" que preguntarse qué busco con esta actividad». *(Betina Akselrad)*

«Un docente debe atender a la diversidad que existe en el aula no sólo desde el buen discurso político, sino desde una concepción teórica que le permita acercar la lengua estándar sin obturar ni sancionar la identidad del otro. Además, tiene que estar bien formado en literatura, porque es una gran puerta a la diversidad de sentidos. Los libros poseen gran densidad semántica, al ponerse en discusión habilitan discusiones en las que emergen puntos de vista desde diferentes identidades. Una persona no significa un relato igual que otra. Un docente debe conocer las teorías lingüísticas, tener fuerte formación didáctica, pero también saber sobre las teorías literarias, especialmente las destinadas al público infantil. Los maestros, además, tendrían que conocer las teorías sobre las que se sustentan las últimas currículas, que es una deuda de la formación: la pragmática, la lingüística textual, la sociolingüística, la etnografía del habla, entre otras. La didáctica de la lengua es muy compleja para ser abordada desde una sola teoría.» *(María Inés Oviedo)*

LA PROPUESTA

«Algunas alternativas de formación se brindan en horario de clase, son las que no dan puntaje y no sirven para carrera docente, pero sí para su formación profesional. Otras se hacen fuera del horario escolar y son las que eligen los docentes porque tienen ganas de hacerlas o, bien, porque son las que dan puntaje. En el sistema de

capacitaciones hay de todo, pero los maestros saben dónde tienen que ir y dónde no. Lo ideal es que la capacitación parta de la voluntad del docente, porque cuando la hace obligado el trabajo es muy difícil. La modalidad que utilizamos también es muy diversa. Proponemos trabajos matemáticos, sugerimos discusiones y los incentivamos para que vivencien en carne propia cómo es el trabajo con los alumnos. Otras veces llevamos registros de clases para analizar o exhibimos videos de situaciones que se dan en el aula; dan mucho resultado porque se ven ejemplos concretos. En algunas oportunidades les pedimos a los maestros que lleven problemas al aula, que nos cuenten qué pasó y después lo analizamos entre todos. Siempre tratamos que haya una discusión matemática y otra didáctica y que, finalmente, lleven cosas concretas a los alumnos para ver qué resulta y qué no.» *(Andrea Novembre)*

«Lo ideal es que la capacitación parta de la voluntad del docente, porque cuando la hace obligado, el trabajo es muy difícil.» (Novembre)

«Las últimas capacitaciones las planifiqué en forma temática. Intentamos solucionarle al docente un tema que tiene que desarrollar en el aula, utilizando los recursos que hay en Buenos Aires. Hice una en la Reserva Ecológica, los maestros fueron y vivenciaron la propuesta para poder transmitírsela a los chicos. Lo orientamos hacia 6º grado, donde tienen que trabajar la biodiversidad, las relaciones que se establecen en un ambiente natural y los cambios evolutivos de las especies. Se hizo un día de lluvia y vinieron 70 docentes. Otra capacitación fue en el Museo de Ciencias Naturales, para docentes de 5º. Como tienen que estudiar a los seres vivos y la nutrición, analizamos distintas estrategias de obtención de alimentos, aparatos bucales, modos de desplazamiento. Así, cuando vayan de visita con sus alumnos, tienen una idea de cómo explotar ese recurso. Si no, termina siendo un mero paseo que nadie sabe muy bien para qué sirve. Las capacitaciones fuera de servicio son muy importantes, rinden mucho más porque el docente las elige. Cuando son en servicio, al principio se entusiasman pero después no pueden venir porque faltó Fulanito o Menganito y lo tienen que reemplazar. Lo que ahora está dando resultado es la capacitación en servicio por distrito: convocamos a todos los maestros de un mismo grado de todas las escuelas de la zona. El supervisor les dice a los directivos que tienen que ir y van todos.» *(Rita Salama)*

«Armamos cursos de capacitación para grupos reducidos en los que se elige un tema y se agota. Ofrecemos lecturas de contenidos, analizamos secuencias didácticas,

brindamos teoría de un tema y después materiales para su enseñanza: películas, documentales, fotos, mapas, lecturas de diversas fuentes. Finalmente propongo que se armen actividades y analizamos cómo sería la experiencia. Trabajamos a partir de los problemas y conflictos sociales que atraviesa cada momento histórico. Vemos cuáles son los distintos actores que intervienen, no personalidades sino la sociedad en su conjunto, el lugar que en ese momento le toca a ese grupo, cómo está posicionado, cuáles son sus intereses. Analizamos los procesos, las múltiples causas que atraviesan un conflicto y sus diversas perspectivas: ante un mismo hecho no todos los autores escriben lo mismo. Esto implica pensar mucho qué se le ofrece al chico, no alcanza con abrir un libro y leerlo.» *(Betina Akselrad)*

«Los grupos son diversos, con necesidades diferentes y con problemas puntuales. Para intervenir no hay recetas, lo que sugerimos es que el docente se sitúe como investigador de su propia práctica. Generamos espacios para que traigan sus experiencias, sus registros, trabajamos sobre las producciones de los alumnos y sobre las clases reales, no las ideales de manual. Ponemos esas situaciones que los maestros han pasado en relación con la teoría.» *(María Inés Oviedo)*

APRENDIZAJE PERMANENTE

«La mayoría de los docentes todo el tiempo revisa su práctica, evalúa qué le funcionó y qué no. En esas preguntas que se hace siempre aparece, de manera implícita, el cambio. La docencia es uno de los pocos trabajos donde el aprendizaje es constante. Cuando el maestro hace una pregunta, el chico le contesta, el docente piensa sobre esa devolución y cuál va a ser su nueva respuesta. Todo el tiempo reflexiona sobre su práctica, de manera conciente o inconsciente.» *(Andrea Novembre)*

«Para ser docente hoy no alcanza con haber tenido un profesorado. La capacitación es permanente y no sólo tiene que incluir las bases, las teorías o leyes que están aceptadas en este momento. También es necesario incorporar lo social, lo político, lo económico. Nuestro problema hoy es la soja; un docente tiene que saber por qué sí o por qué no el monocultivo.» *(Rita Salama)*

«La capacitación constante no tiene que ver con cuestiones generacionales sino con cuestiones actitudinales. El aprendizaje permanente aparece al discutir con otros, al pensar, al volver sobre un tema y repensar criterios de evaluación... Para esos cam-

bios resulta fundamental la conducción. Hay directores que hasta que comenzamos a trabajar nunca habían visto una clase de sus maestros.» *(Betina Akselrad)*

EL IMPACTO EN EL AULA

«La llegada al aula de lo que ven en una capacitación demora tiempo. Con que lleven cositas y prueben nos alcanza, porque es muy difícil para un docente implementar cambios tan grandes. Van probando, analizan cómo se van sintiendo... Es mucho mejor que decir que se va a cambiar la forma de enseñar de un día para otro, porque es imposible, porque compromete la forma de ser del docente.» *(Andrea Novembre)*

«El sistema tiene una gran falla: se pierde la experiencia de los docentes que se fueron perfeccionando porque o se es maestro o se pertenece a la conducción. Debería existir un docente tutor que acompañe a los maestros que recién se inician. Y en las ciencias naturales también es necesario un asistente de laboratorio que acompañe al docente, porque no se puede pretender que un maestro que tiene 30 chicos tenga diez minutos para preparar un experimento. No están dadas las condiciones para que, por ejemplo, si quiere trabajar el tema del calor tenga preparada agua de diferentes temperaturas para cuando comienza la hora. Si existe un laboratorio que estimule la curiosidad, los pibes no permiten que el maestro sólo les indique que tienen que leer una página del libro. Observar por el microscopio es seductor, construir cocinas solares o termos para estudiar el equilibrio térmico, también.» *(Rita Salama)*

«Es una labor muy de hormiga; nos lleva dos años ver cambios en una escuela. Marcan la diferencia las conducciones a las que les importa la capacitación, que siguen a los maestros, que los miran, los acompañan, los asesoran.» *(Betina Akselrad)*

«Un ejemplo de lo que pasa: una maestra de cuarto propuso que los chicos leyeran en su casa un cuento y que lo narraran en clase. Cuando preguntó, Agustín dijo que el cuento trata del *coso ese* y hacía señas con las manos. Seguía contando: *viste Seño, ocurrió en allá*. La maestra lo cortó y le pidió que leyera bien el texto para contarlo como se debe la próxima clase. Agustín mostró gran dificultad para salir de su código restringido –que presumía compartir con su maestra cuando le decía *viste, Seño*– y pasar a uno elaborado. Pero en esa escena, la actitud del docente mostró gran dificultad para reconocer que el chico leyó el libro, que no era un vago, que por su socialización no estaba en contacto con el discurso estándar de la clase media,

muy articulado y lleno de palabras. Si el docente no se da cuenta de que el alumno hizo la tarea y que puede aportar preguntas específicas para estructurar el lenguaje, termina haciendo callar para siempre al pibe y excluyéndolo de la escuela.» *(María Inés Oviedo)*

¿DIDÁCTICA O DISCIPLINA?

«La didáctica y la disciplina no son separables. Los conocimientos de la materia sin contar con estrategias para transmitirlos no alcanzan; pero la didáctica sin la disciplina, tampoco. Hoy existen docentes que saben poco de las dos cosas. Los institutos de formación tendrían que analizar si los conocimientos que brindan de matemática y de didáctica son suficientes para que los maestros puedan encarar los diseños curriculares. La formación que traen los maestros de hoy es muy variada, depende de dónde se haya dado. Por ahí, los profesores de educación media –que tienen una formación más especializada en su área– necesiten reforzar más cuestiones didácticas que disciplinares.» *(Andrea Novembre)*

«Los institutos de formación tendrían que analizar si los conocimientos que brindan de matemática y de didáctica son suficientes para que los maestros puedan encarar los diseños curriculares.» (Novembre)

«El maestro puede ser un muy buen didacta, tener grandes recursos para llegar al estudiante, pero si no cuenta con conocimientos no se va a atrever a que los chicos generen preguntas. O si no, podrá tener un gran bagaje pero le falta la humildad suficiente para ir junto a sus alumnos buscando las respuestas. Por eso hace falta apuntalar la disciplina y la didáctica.» *(Rita Salama)*

«Es necesario profundizar tanto la disciplina como la didáctica. Pero se pueden hacer algunas aclaraciones. En geografía es necesario reforzar la disciplina; en historia por ahí hay maestros con buena formación, lo que carecen es del enfoque, del contexto temporal, espacial e internacional.» *(Betina Akselrad)*

«La dicotomía es falsa, uno sólo puede elaborar estrategias de intervención, pensar y repensar su didáctica en función de conocer su objeto de estudio. Resulta difícil poder tener medios para hacer asequible un saber que no se posee. Ya no se habla de método o didáctica, sino de construcción metodológica, de acuerdo a la relación que se establezca con alumno.» *(María Inés Oviedo)*

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

«Las nuevas tecnologías no ingresaron mucho en la escuela. Por ahora, la materia informática funciona por un lado y la matemática por el otro. Sería interesante trabajar con *software* matemático. Proponer el uso de calculadoras, con programas que permiten graficar o aplicar a la geometría, implica pensar la enseñanza desde un lugar al que no estamos acostumbrados, va a ser otro cambio muy grande para los docentes. Las nuevas calculadoras, por ejemplo, resuelven muchos problemas que a mano no se pueden solucionar, permiten pensar la enseñanza de una manera más conceptual. Uno puede centrarse en cuestiones conceptuales y el resto se resuelve con la calculadora o el programa gráfico. Pero esto requiere para los docentes un cambio de mirada. No significa que vamos a dejar de enseñar a hacer cuentas. Pero ¿por qué me voy a detener en una cuenta que me puede hacer perder el hilo de lo que estoy pensando? En formación docente todavía estamos lejos en el tema de las nuevas tecnologías. A nivel mundial está lleno de trabajos, pero acá aún es una materia pendiente. Los cambios que implicaría son muy grandes: ¿cómo nos paramos frente a la computadora? ¿Qué pasa con el pizarrón? Hay muchas cuestiones para pensar.» *(Andrea Novembre)*

«En este momento se está haciendo mucho hincapié en las escuelas con el aporte de recursos tecnológicos. En la Ciudad de Buenos Aires se instalan salas de computación, hay asistentes informáticos que visitan las escuelas dos veces por semana... Pero me parece que es una capacitación vacía. Los cursos son para operar la herramienta, pero no sobre cómo aplicar la herramienta a cada área. Al docente no le sirve aprender a armar un Power Point, necesita recursos para aplicar la computadora a la matemática, a la lengua, a sociales y a naturales. Estamos llevando la computadora a la escuela y hay docentes que ni siquiera tienen un correo electrónico, que hoy es imprescindible. Hace dos años repartieron unos CDs con recursos didácticos y documentos curriculares en toda la Ciudad de Buenos Aires, pero nadie los usa, nadie los consulta. Yo envío secuen-

cias didácticas completas, armo blogs para que los docentes intercambien experiencias y algunos después utilizan esas herramientas con sus alumnos.» *(Rita Salama)*

«Cada vez veo mayor aplicación de las nuevas tecnologías. Nosotros las ofrecemos cada vez más. Hay videos en YouTube, hay mapas satelitales, fotografías, muchas herramientas disponibles. Trabajamos mucho con bibliotecas escolares, que además de estar muy bien dotadas en libros, cuentan ya con pantallas digitales. Desde las capacitaciones, estamos trabajando con gente del área de informática para ver cómo creamos juntos. No es que tengamos armadas secuencias didácticas con las nuevas tecnologías, sino que en las secuencias que armamos proponemos realizar búsquedas o visualizaciones a través de la computadora.» *(Betina Akselrad)*

«Al docente no le sirve aprender a armar un Power Point, necesita recursos para aplicar la computadora a la matemática, a la lengua, a sociales y a naturales.» (Salama)

«Todavía no hay estudios del impacto de las nuevas tecnologías en el aula y la lengua. Pero sí hay representaciones negativas del uso que le dan los alumnos. El chat, el mensaje de texto y todas esas abreviaturas que aparecen en el uso tecnológico para comunicarse son vistos por los docentes como formas de destruir el idioma. En verdad, se podría entender que se trata de una situación comunicativa particular. El docente también participa de esos códigos, pero sin embargo condena al alumno. Para el adulto es una prerrogativa porque –argumenta– sabe manejar la lengua estándar, entonces puede transgredir la norma. Pero como se entiende que el alumno no la maneja, se ve a la tecnología como obstaculizador de la norma.» *(María Inés Oviedo)*

LAS RESISTENCIAS

«Muchas veces, a la resistencia de docentes y directivos, hay que sumarle la de los padres. Porque como los cálculos se resuelven de manera muy diferente a los algoritmos que aprendieron, muchos papás piensan que está mal cómo resuelven los chicos y eso juega en contra de este tipo de enseñanza.» *(Andrea Novembre)*

«El que debería interesarse porque sus docentes estén capacitados y acompañarlos en su desarrollo es el equipo de conducción de la escuela. Hay institutos donde se puede pedir asesoramiento y capacitación. Lo que pasa es que muchas de estas capacitaciones son fuera de horario y no existe más el maestro que trabaja medio turno y está tres meses de vacaciones. No quiero culpar al docente de su mala formación. Y al directivo se le complica enviar a una capacitación a sus maestros porque los recursos en las escuelas son escasos, por ejemplo no hay un maestro volante que puede reemplazar a los que faltan para capacitarse.» *(Rita Salama)*

«Las resistencias tienen que ver con tradiciones sociales, se vinculan con lo que los papás esperan que la escuela enseñe. El modelo homogeneizador de la generación del '80 fue muy exitoso, con una historia oficial única, con la creación de héroes nacionales, con una geografía de un territorio argentino que siempre fue el mismo. Es un modelo muy difícil de desarmar. También influye que las ciencias sociales no son prioritarias, sobre todo en el primer ciclo; muchos maestros se conforman con lo que dice el libro. El enfoque que proponemos requiere mucho trabajo y para los maestros que tienen dos o tres turnos ya es demasiado. Podría solucionarse con capacitaciones en servicio, pero también tuvimos resistencias, porque son las horas que los maestros usan para corregir, para reunirse con los padres, para descansar. Sería ideal que tuvieran dos o tres horas por semana para reunirse con otros y pensar proyectos.» *(Betina Akselrad)*

«Hay una resistencia de orden sociológico. El maestro habla desde la clase media, el que usa el habla de la cumbia villera se identifica con otro orden social. Aceptar una variedad lingüística desprestigiada, para algunos podría significar que está amenazado su lugar social privilegiado. Además, hay gran resistencia a incorporar la variedad lingüística por la fuerte representación de la lengua estándar como única: si las cosas no son como yo esperaba y no sé cómo abordarlas, es un motivo suficiente para resistirme.» *(María Inés Oviedo)* ::

IRENE WEINSTEIN
DIRECTORA DE LA ESCUELA DE LA NUEVA EXPRESIÓN

El docente como miembro de un equipo

Irene Weinstein trabaja desde hace treinta años en escuelas privadas. Comenzó como directora de instituciones que deseaban introducir la pedagogía del psicoanálisis, hasta ese momento desconocida en el país. «Por entonces –recuerda– era algo novedoso, se incluía en el paquete escolar la subjetividad de los chicos, que siempre había sido negada. Las emociones entraban al aula y para eso se buscaba maestros permeables que, además de poder dar lengua y matemática, pudieran tener una mirada sobre los procesos interiores de los chicos.»

Pero a medida que fue avanzando en la experiencia, Weinstein comenzó a mirarla con desconfianza: «Valoro muchísimo la función de transmitir conocimientos que tiene la escuela –resalta–. Y advertía que ciertas instituciones habían caído en una especie de espontaneísmo, esperaban que los chicos estuvieran motivados para enseñarles historia o ciencia. Yo creo que hay que priorizar las áreas curriculares. Cuando busco un maestro, me interesa que tenga la capacidad de repensar su persona en función de los chicos, que le importe lo emocional, la comunicación dentro del aula, pero también que tenga mucha predisposición para ponerse a estudiar las disciplinas y las didácticas.»

Desde 1994, Weinstein dirige la Escuela de la Nueva Expresión, una primaria de Almagro con orientación artística. Su estilo marca a la escuela. No sólo elige a cada docente de la institución, sino que después sigue de cerca y con celo su tarea. «Me cuesta encontrar maestros que tengan un buen nivel cultural –reconoce–, que les guste leer. Al ser una profesión que no brinda mucho dinero, algunos muy capaces no la eligen. Otros lo hacen por cuestiones más románticas, porque les gustan los niños o el asistencialismo. Pero no alcanza con eso, hay que saber leer, escribir, le tiene que gustar las ciencias y tener en claro que uno es un ignorante y debe estudiar y formarse todo el tiempo. Es difícil encontrar maestros que les guste hacerlo.»

Weinstein se considera una privilegiada por contar con la posibilidad de seleccionar a sus maestros, un poder que los directores de escuelas públicas no cuentan, ya que

las designaciones se realizan por puntaje. Antes de contratar a un nuevo docente, Weinstein le pide a los candidatos una producción escrita a mano, los interroga acerca de sus lecturas y les exige presentar planificaciones escolares. Recién ahí evalúa si se corresponden con el perfil deseado. «Por acá pasó gente humanamente muy buena, con título de maestro, pero con muy bajo nivel para estar frente a una clase. En primaria es muy frecuente que se use el sentido común y se diga que si sabe sumar y restar se puede dar clase en primer grado.»

Una de las mayores preocupaciones que tiene Weinstein para con su plantel de docentes es brindarle una permanente capacitación en servicio. «Para mí es la más útil», acota y compara el valor de este tipo de formación con las residencias médicas. «Un docente puede acumular cursos –agrega–, pero transmitir los aprendizajes obtenidos fuera del contexto del aula hacia adentro de ellas es muy difícil. Hay gente que tiene todo un currículum vitae de cursos hechos, algunos incluso de dudosa calidad académica, y tiene un impacto muy débil con los pibes.»

La Escuela de la Nueva Expresión cuenta con coordinadores de áreas y asesores externos de determinadas disciplinas que realizan tutorías a los maestros de grado y les indican las líneas y las secuencias didácticas a seguir. «Es una capacitación asistemática que va modelizando a los docentes de acuerdo a cómo se trabaja en la institución. Hay un diálogo permanente sobre cada procedimiento, desde si se pone la fecha en el pizarrón o si se usa cursiva o imprenta hasta los saberes de la comunicación con los chicos o con las familias», explica la directora que está convencida de que la mejor manera que tiene un maestro de capacitarse es sobre la propia práctica: «Para aprender didáctica no alcanza con leer teoría, hay que mirar videos, observar clases, y darlas frente a los alumnos. El docente puede estar sentado una hora con el asesor para ver cómo dar la Guerra del Paraguay, dónde le conviene hacer foco, qué bibliografía utilizar. Pero después se queda con todo el material apuntado y no siempre sabe cómo transferirlo al aula. Hace falta un seguimiento, determinar cuál será la primera consigna, cómo introducir el tema, cuántas clases le va a llevar, cuándo conviene tomar prueba, qué modelo de evaluación se va a usar. El maestro tiene que tener un acompañamiento, con alguien que tenga las patas en el aula.»

Una de las razones de los déficit de formación que la directora identifica está vinculada al permanente cambio de políticas que atravesó la educación argentina en los últimos 50 años y lo señala casi como una paradoja: «El docente es muy conservador para la innovación; sin embargo, existe un problema interesante para analizar, vin-

culado con las continuidades y las transformaciones. Desde la década de 1960 ha habido un discurso contra las tradiciones, se dice que los maestros se tienen que avenir a los nuevos tiempos, que como los saberes van cambiando hay que aggiornarse. Es un discurso justificado. Pero en esa argumentación también se cuelan cuestiones irreflexivas. La educación debe sostenerse en el tiempo, porque sus frutos se ven en el largo plazo, manteniendo algunas prácticas de manera sistemática. Si uno va y viene con las fórmulas, con las experimentaciones, con los cambios de rumbos, el sistema no funciona. En la Argentina ha habido tantas reformas, revisiones, replanteos que también pueden leerse al revés, como una resistencia al esfuerzo sostenido. Gestión tras gestión, se creó una crisis de la identidad profesional del maestro. Los que plantean las reformas deben pensar si el sujeto que las tiene que poner en práctica las percibe como necesarias, porque si no, no va a modificar lo que ya sabe.»

Una de las razones del déficit de formación que la directora identifica está vinculada al permanente cambio de políticas que atravesó la educación argentina en los últimos 50 años.

Una política de esta escuela consiste en brindarle a los docentes formación en horas libres y también en pagarles horas en el contraturno para que se formen. «Trabajé en otras escuelas donde los obligaban a realizar las capacitaciones pero no les pagaban y había resistencias –cuenta–. Acá les encanta y lo aprovechan muy bien. Pero aparecen otros problemas: algunos tienen otro trabajo y no pueden participar.»

El año pasado, La Nueva Expresión dejó de lado a una asesora externa de Ciencias Naturales –que ayudaba a los docentes en recreos y horas libres– y contrató a una capacitadora *in situ* para poder destinar más tiempo a las capacitaciones. «Le pido que ella muestre, porque se modeliza a otros docentes dando clase –define la directora–. A veces, no es fácil que aparezca otro y le diga al maestro cómo se hacen las cosas, porque suelen ser personalidades narcisistas y celosas. Tienen que comprobar la eficacia de lo que reciben para que no digan: "¿Este me va a dar cátedra a mí?"». Ciencias naturales, precisamente, es el área más descuidada en la formación, según Weinstein. Dice que la empiria le demostró que el saber del maestro de primaria es generalista, paro que carece de saberes más complejos como la astronomía

o la fisiología. En el resto de las áreas –sostiene– la principal carencia está en la didáctica. «Una persona con inquietudes, que tiene saberes generales, que lee, cuenta con los conocimientos necesarios para trabajar en la escuela primaria. Pero le falta lo específico: la forma de enseñarlos para que llegue a un chico de diez años.»

La Escuela de la Nueva Expresión –afirma su directora– cuenta con una ventaja comparativa para subsanar estas dificultades. Al tratarse de una escuela chica facilita la resolución de problemas de manera colectiva. «Si el maestro está solo –advierte–, es mucha responsabilidad. Debe preparar clase a clase, corregir, evaluar, armar boletines, comunicarse con las familias. Todo eso también se aprende y está bueno que haya alguien que lo asista y que lo mire. En un profesorado la capacitación fundamental es disciplinar más una noción de lo que es una secuencia didáctica, que es necesario pero no suficiente.»

Ahora, amplía Weinstein, se abre una nueva necesidad. Celebra la intención de que cada alumno cuente con una computadora personal pero desconfía de que se intente depositar en ella la solución a todas las falencias del sistema educativo. «Me temo que en lo inmediato pueda generar más problemas que soluciones. Debería haber una bajada didáctica muy clara de cómo y para qué utilizarla y eso no existe. Nadie sabe qué secuencias didácticas se pueden aplicar, qué se espera que los pibes hagan con las máquinas, qué actividades se pueden hacer para llegar de un nivel de conocimiento a otro. En matemática y lengua se sabe que para enseñar determinado contenido se comienza por un lugar y se llega a otro, que hay ciertas respuestas de los pibes esperables, ciertos errores sistemáticos. Pero en tecnología todavía no existe la investigación en didáctica. Hay que crear secuencias didácticas para que con la computadora se pueda enseñar lengua, matemática, ciencias sociales, naturales...»

Weinstein vuelve a señalar como una ventaja comparativa con la educación pública su poder discrecional a la hora de elegir su plantel. «Me encantaría que las instituciones estatales tuvieran el mismo celo al seleccionar maestros. Somos servidores públicos. Como el médico, como el policía, tenemos responsabilidades asimétricas. No podemos reaccionar en espejo frente a los alumnos o sus padres. Por eso digo que la formación, en este contexto, también debe transmitir cuestiones vinculadas a la ética, responder a preguntas sobre para qué estamos: nos debemos a los pibes.» ::

VILMA PANTOLINI

LA MIRADA GREMIAL

El docente como generador de conocimiento

«Siempre decimos que cuando nuestras propuestas son tomadas en cuenta en la normativa oficial no se nos acaba el trabajo, sino que se nos redobla, porque tenemos que seguir elaborando nuevas propuestas y al mismo tiempo debemos continuar luchando para que se cumplan», proclama Vilma Pantolini, subsecretaria de Cultura y Educación del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (Suteba).

Las palabras de la dirigente revelan la satisfacción del gremio por la inclusión del área de formación profesional dentro de la Ley Nacional de Educación, así como también por la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, que incluye la conformación de un Consejo Consultivo integrado por los diferentes actores involucrados en la cuestión, incluido el sector gremial. «Si bien las recomendaciones del Consejo Consultivo no son vinculantes, ese déficit se salda con la decisión política de que las propuestas que de allí surjan sean tratadas en el Consejo Federal de Educación», explica Pantolini, que también se reconforta con la nueva Ley Provincial de Educación: «Levanta la apuesta, no sólo genera ámbitos de consulta sino que en el nivel superior crea también espacios de participación como en el Consejo Académico y los centros de estudiantes, medidas que permiten mayor democracia al interior de las instituciones. Los estudiantes de estos establecimientos eran considerados de segunda si se los comparaba con los universitarios, que tienen la posibilidad de cogobernar sus casas de estudios. En sus institutos ni siquiera estaban reglamentados los centros de estudiantes y si existían no podían hacer más que una kermese. No podían participar en las cuestiones curriculares ni en lo organizativo.»

El reclamo de Suteba por dotar de mayor participación a los estudiantes y docentes en la definición de los contenidos en el proceso de formación nace casi con la propia agrupación. «La experiencia concreta, el desempeño del trabajo cotidiano en el aula, en la escuela, en la comunidad, no era recogido a la hora de armar una currícula de

formación», señala Pantolini y agrega: «Existe la producción de un conocimiento en el trabajo cotidiano del docente que es creativo, pensante, reflexivo y que se desarrolla con los alumnos y antes y después de estar con ellos. Habitualmente, este conocimiento es expropiado y vendido por las editoriales y se crea una representación de que el maestro es un mero ejecutor de aquello que enseñan los que saben. Esta percepción está muy arraigada en la comunidad, incluso en los docentes.»

El aporte de la gestión colectiva en el cogobierno de los institutos de formación no incluyó sólo cuestiones curriculares, también permitió modificar la organización institucional. Aparecieron posibilidades de estudios semipresenciales, de cátedras simultáneas y de flexibilización de un sistema de cursada muy rígido que muchas investigaciones académicas asemejaban con la tipología escolar de la primaria o la secundaria. «Es verdad que aún no sucede en todos lados, pero donde todavía no se logró, nosotros lo alentamos, lo peleamos. En Provincia de Buenos Aires todos los años se hacen elecciones de quienes van al Consejo Consultivo, ya comienza a ser una cultura institucional», se entusiasma Pantolini.

El conocimiento del docente es expropiado y vendido por las editoriales y se crea una representación de que el maestro es un mero ejecutor de aquello que enseñan los que saben.

En el diagnóstico que el gremio realiza sobre la situación que atraviesa la formación docente aparece como un problema central la fragmentación del sistema y responsabiliza de ello a las políticas desarrolladas en la década de 1990. «El neoliberalismo, subordinando la educación al mercado, posibilitó que cada instituto de formación pudiera acreditar su propio plan institucional y llevó a que algunas provincias abrieran trece establecimientos, cada uno con un plan diferente, pensados más en función del márketing que en una política nacional o provincial.»

Por eso, Suteba destaca que la sanción de la nueva Ley de Educación incluya bajo su órbita a la formación docente, antes regida por una norma específica vinculada al nivel terciario. «No se puede hacer educación sin educadores. No es de otro ámbito pensar cómo los educadores deben ser formados», sentencia Pantolini, quien reconoce que una nueva normativa no basta para solucionar los problemas: «Las políticas de la

década de 1990 instalaron una cultura que dejó arraigados ciertos procedimientos de los cuales no es fácil salirse. La instalación del experto como dueño del saber, el individualismo para fomentar la competencia como medio de acceso a los cargos educativos, el crecimiento desmedido de la educación privada, son algunos ejemplos.»

Pantolini está convencida de que existe una sobrevaloración de la teoría pedagógica por sobre la práctica. Dice que la relación entre ambas debería ser más horizontal, que el conocimiento es una construcción colectiva y que resulta imposible escindir una de otra. «Los docentes deben apropiarse del conocimiento que producen, muchas veces ni siquiera saben que saben lo que saben. El conocimiento que producen los expertos surge a partir de entrevistas con los propios maestros. El problema es que el docente no tiene tiempo para sistematizar su trabajo y que durante los años noventa se lo quiso convencer de que debería reconvertirse, de que no servía para la nueva escuela, se puso en duda sus saberes adquiridos tanto en el nivel inicial como en la práctica y se le dijo que debía juntar antecedentes para competir y poder cobrar mejor en base a cursos y proyectos personales», sostiene.

Otro de los avances que Suteba señala es la masiva titularización de cargos docentes en todos los niveles, incluyendo el superior: «No es lo mismo –aclara la dirigente– estar de pasada en un instituto que ser personal estable y poder conformar un equipo, planificar una investigación.» Los gremios docentes también plantearon en la paritaria nacional –y lograron que se transforme en una resolución del Consejo Federal– la necesidad de que se generen procedimientos para que los cargos docentes contemplen en el salario no sólo las horas de trabajo con alumnos sino también las institucionales y las de labor colectiva. «Toda institución de formación docente tiene que generar para sus profesores horas no aúlicas dedicadas a la integración y al encuentro de equipos y de departamentos», exige la secretaria gremial.

Pantolini subraya que aún resta mejorar mucho las condiciones de labor para que se pueda concretar una verdadera construcción colectiva de conocimientos: «Actualmente no existen momentos garantizados para la formación en servicio. Lo hacemos sobre la base de las jornadas de formación permanente, que son una conquista gremial. A lo mejor, los maestros primarios encuentran algún espacio para hacerlo, pero los profesores del secundario, que van y vienen de una escuela a otra, no tienen posibilidades de conformar equipos, de realizar proyectos integradores. En Suteba tratamos de paliar esta situación generando procesos de formación continua. Apuntamos a que el docente reconozca que es un productor de conocimiento e intenta-

mos que sistematice sus experiencias, que las registre y que reflexione sobre ellas. Organizamos formaciones a nivel provincial o regional, y también en las escuelas. A veces, maestros y profesores vienen al sindicato y en otros momentos se trabaja en el aula, realizando capacitaciones en servicio e investigación sobre la propia labor. En los seminarios que realizamos existen también instancias de tutoría, en las cuales el equipo que coordina concurre a los lugares donde trabajan los compañeros para analizar la práctica que se está llevando adelante.»

Para Suteba, resulta imprescindible que un plan de formación no se limite a un programa de contenidos, sino que se inscriba dentro del derecho que todos los habitantes tienen a la educación. «El docente tiene una responsabilidad social, por eso es necesario que se lo forme para que pueda comprender la realidad y no la naturalice; para saber que por acción u omisión está participando de una construcción histórica. No se trata de un mero problema de manejo de la disciplina o la didáctica. Ambas cosas son insuficientes si no existe este profundo hecho político que es la intencionalidad de construir otras realidades. Para ser docente en necesario tener utopías.»

MAESTROS Y PROFESORES OPINAN SOBRE SU FORMACIÓN

El docente frente al espejo

«No hice un profesorado, me formé en la carrera de Antropología y en una tecnicatura en tiempo libre. Doy clase de geografía e historia en el Nacional Sarmiento, de Libertad y Juncal, una escuela histórica de Barrio Norte donde se formaron muchos políticos. A partir de 2001 estalló la matrícula, con muchos chicos provenientes de la Villa 31. Se produjeron choques, con mucha violencia simbólica. Había docentes que decían: "A esos negros chorros no les da la cabeza". Toda la formación docente entra en crisis cuando sectores tan golpeados entran a la escuela. Los profesores no tienen herramientas y suelen acudir a su sentido común, que a veces es hasta racista. Al docente, que está cansado, que trabaja muchas horas y siente que no es reconocido, le resulta más fácil plantear que el problema es del pibe y que él no tiene nada que ver. Siente hasta que hablan un idioma diferente. La formación docente da por sentada una realidad que no es la del aula. Maneja poca información sobre el sujeto con el que vamos a trabajar y no prepara para tender puentes hacia el otro. A mí me sirvieron experiencias que tuve fuera de la escuela: talleres de alfabetización en movimientos sociales, trabajos en educación popular y no formal, mi formación en el área de recreación. El docente no sólo necesita saber sobre psicología evolutiva, también precisa conocimientos de sociología, antropología, dinámica grupal. No digo que tenga que subsumirse todo lo individual, pero en un aula se juegan roles, hay expectativas colectivas, miedos, disputas de poder y, sin embargo, todo termina en la lógica de que uno enseña y cada individuo aprende.» *(Mariano Skliar)*

«Soy maestra de primer grado en el Instituto Mariano Moreno de Laferrere. Terminé el profesorado en 2003, pero de constructivismo vi muy poco. Empezamos hablando de palabra generadora en la teoría, pero los profesores no se ponían de acuerdo. Ibas a las prácticas y veías que las maestras eran conductistas. La propia formación es muy contradictoria. En matemática pasa lo mismo, no se introduce mucho lo que es el cálculo mental, no se habla de las reacciones de los chicos frente a los algoritmos. Se sigue enseñando el orden numérico y las estrategias de enseñanza se las tiene que buscar cada uno. Lo que hacemos después en las capacitaciones es totalmente distinto, ahí sí entra lo cotidiano, hay apertura al conocimiento. En los

profesorados no existe la reflexión. Te preparan para que a los nenes de 1º o 2º grado les muestres los pictogramas de los personajes más importantes de la historia pero no para conocer las diferentes posturas de los distintos autores. En los institutos también deberíamos tener alguna orientación para desarrollar el trato con los padres, que cuestionan las herramientas que los docentes utilizan porque tienen una historia escolar diferente. Y desde un aspecto más político, no tenés ni una charla sobre el estatuto docente, recién lo conocés cuando llegás a la escuela y necesitás reclamar.» *(Carla Rizo)*

«Toda la formación docente entra en crisis cuando sectores tan golpeados entran a la escuela.» (Skliar)

«Doy clase de historia en 1º y 2º año en la Escuela Media Nº 3 del distrito 7º, en Villa Crespo. Me recibí en la Universidad de Buenos Aires de profesor de enseñanza media y superior pero mi formación fue bastante deficiente en lo didáctico-pedagógico. Los contenidos que recibimos en la Universidad están muy lejanos como para hacer una trasposición didáctica que permita bajarlos a los alumnos. En la facultad, más allá de las materias de contenidos, tuvimos dos asignaturas didácticas anuales, nada más. Una más general y otra específica de historia. Después tuvimos cinco clases de práctica en un curso, muy poco. Me formé –todavía lo estoy haciendo–, más en la práctica que en la universidad. Nos faltan elementos para armar secuencias didácticas y también de manejo de grupo. Antes de dar clase, fui preceptor y eso me sirvió mucho, tanto para relacionarme con los pibes como para ver cómo se manejaban los docentes. Otro tema que debería fortalecerse se vincula a las publicaciones, no salimos bien preparados para realizar una selección de textos que nos permita armar un recorrido propio. Lo lográs con el tiempo, pero al principio cuesta mucho. Una vez trabajando, tendríamos que tener una capacitación en servicio más horizontal, deberían crearse espacios donde los docentes con más experiencia puedan guiar el trabajo de los que recién ingresan. En mi escuela, como hay algunos profesores con nombramiento por cargo, pueden dedicar unas horas institucionales para eso. Pero es una proporción mínima.» *(Pablo Itzcovich)*

«Soy maestro de segundo grado en la Escuela Nº3 del distrito 6º. Me recibí en 1986, sé que cambiaron los programas y ahora hay más posibilidades de prácticas que antes. La formación inicial te da una base, pero ni te arrima a lo necesario. La forma-

ción del docente es de toda la vida, uno se tiene que hacer herramientas en la propia práctica. Sería bueno que los maestros tuviéramos asistencias técnicas en la escuela para poder tomar modelos de intervención. El asistente técnico puede pasar por los grados, ofrecer modelos de clases, aportar soluciones a los problemas. Puede charlar con el docente de grado y encontrar juntos los mejores caminos. Tuve la posibilidad, al formar parte de un programa para disminuir la repitencia, de trabajar en pareja pedagógica, lo que facilita mucho la labor y eso me permitió hacerme de muchas herramientas. También debería haber más capacitación en servicio para completar la formación inicial, donde existe una gran distancia con la práctica. También en los institutos deberían fortalecerse las lecturas de los diseños curriculares, porque son interesantes pero no se arroja luz sobre ellos. Y los cursos que se ofrecen para capacitar, muchas veces están alejados de lo que es la alfabetización inicial o de las últimas ideas de matemática. También se tendrían que fortalecer herramientas de dinámica grupal. Las didácticas se enfocan, en general, hacia lo individual. Debería haber espacios para que los docentes trabajen más en equipo, para fortalecer intervenciones que tengan que ver con mediaciones escolares, consolidación de grupos, promover la reflexión y el diálogo para solucionar conflictos.» *(Cristian Ababile)*

«Deberían crearse espacios donde los docentes con más experiencia puedan guiar el trabajo de los que recién ingresan.» (Itzcovich)

«Me formé como profesora de enseñanza primaria con especialización rural, en un profesorado privado de Bolívar, provincia de Buenos Aires. Tengo 17 años de antigüedad; ahora soy maestra y directora de la Escuela Primaria Nº 37 del Paraje La Carolina, Bolívar, Provincia de Buenos Aires. Desde la época en que me recibí –pero también en la actualidad–, los institutos no preparan a los docentes para una educación de calidad. Están muy alejados de la realidad; en muchos casos siguen siendo enciclopedistas y positivistas. El trabajo constructivista aparece en lo discursivo, pero rara vez en la práctica. También estudié una licenciatura en Comunicación Social en la Universidad del Centro y participé de capacitaciones en Suteba, el gremio docente. Ahí tuve mi mayor formación, obtuve la mirada crítica, conocí las propuestas de Paulo Freire. En esos seminarios se forman colectivos de trabajo donde investigamos, trabajamos sobre nuestra experiencia y formulamos secuencias didácticas para aplicar en el aula. La escuela se quedó un poco aislada de los cambios de la sociedad. Si bien sus problemáticas la atraviesan, le resulta muy difícil responder a los

intereses de los chicos, como por ejemplo con el tema de las nuevas tecnologías. Los chicos de hoy no son los mismos que hace diez años y nosotros seguimos utilizando las mismas estrategias. No estamos preparados para dar respuesta a las inquietudes de los alumnos de hoy. Y no todos los docentes están convencidos de la necesidad de una formación permanente, algunos todavía se preguntan para qué investigar, para qué leer, para qué estudiar más. En Bolívar hay posibilidades de perfeccionarse con cursos virtuales, llegan capacitaciones, hay posibilidades de viajar, pero no se aprovechan. Lo que nos hizo muy mal fueron los cursos por puntaje, que te mandaban cuadernillos para que completes, después te presentabas a una evaluación y te daban un certificado. Pero esos cursos en general daban contenidos mínimos para el trabajo en el aula.» *(Mara Pérez)*

«Mi formación docente tiene dos etapas. La primera transcurrió en el Instituto Superior de Formación Docente Nº 41 de Almirante Brown, la segunda en las escuelas. Sin duda, el Instituto me dio lo básico, pero creo que no fue lo suficiente como para trabajar. Siempre recuerdo la sensación que tuve cuando me recibí: "¿Qué hago ahora?", me preguntaba. A la distancia –hace 24 años que soy docente– creo que esa sensación fue la puerta de acceso a la segunda etapa de mi formación: hice cursos, concurrí a charlas, leí libros, conocí experiencias de colegas, realicé un postítulo de Alfabetización Inicial y actualmente curso una licenciatura en la UNIPE. Si lo analizo desde este punto de vista, podría decir que el Instituto cumplió con su objetivo: me ofreció herramientas básicas, propició en mí una visión crítica y reflexiva que me permitió hacer frente a las demandas de mi futuro trabajo. Pero, sin duda, lo más enriquecedor fue lo que pasó después. Actualmente trabajo como maestra del área Prácticas del Lenguaje de 6º grado de la Escuela Nº 9 de Longchamps y soy orientadora de docentes practicantes o residentes; observo, con cierta preocupación, que hoy la mayoría no tiene esa sensación de incertidumbre, de búsqueda, de superación profesional. Quizás eso sea lo que lo que los institutos de formación docente tendrían que fomentar.» *(María Eugenia Holecek)* ::

ENTREVISTA A RAMIRO KIEL

El docente visto por los alumnos

Ramiro Kiel tiene 16 años y transita quinto año del Colegio Nacional de Buenos Aires. En toda su trayectoria se llevó sólo una materia: literatura de 3º. Dice que es porque la profesora evaluaba temas que no se correspondían con lo que enseñaba en la clase. Además de cursar el secundario, aprende guitarra, piano e inglés. También practica natación y dice que la militancia política es su asignatura pendiente.

Tras cuatro años de secundaria, ¿percibís que tus docentes están bien formados?
Los profesores saben bastante de la materia que dan. Pero el problema es que la mayoría no sabe enseñar; son autoritarios. Algunos pasan la información como un bloque de datos y eso es difícil de aprender porque no te hacen pensar sobre esa información. Hay otros que no pueden imponer orden y, aunque sepan, les resulta difícil transmitir sus conocimientos.

¿Podés ejemplicar algunas situaciones?
Tuve un profesor de matemática que lo único que hacía era escribir fórmulas en el pizarrón, las teníamos que copiar y nunca nos explicaba de dónde salían. Otro traía toda la clase anotada en un cuadernito y si le hacías una pregunta, no sabía cómo responderte, no podía salirse de lo que traía escrito. Después, hubo una profesora de literatura que sabía un montón, pero en las pruebas tomaba cosas más difíciles que las que había enseñado: estudiabas, aprendías, pero no podías demostrarlo.

¿Tenías algún lugar donde plantear estas inquietudes?
Casi nunca. No nos animamos, tenemos miedo de que si nos quejamos nos hagan llevar la materia. Además, los profesores que te hacen estudiar de memoria son más fáciles, te va mejor, aunque a la larga no aprendés. En 1º y 2º año teníamos tutorías, una mentira total. Era un espacio de una hora cátedra por semana para que hablaras con el tutor sobre los problemas de la división. Nunca funcionó bien. Llegaba 20 minutos tarde, y te quedaban otros 20 para hablar sobre los problemas de 30 personas. No servía para nada. En tercer año, tuvimos un problema con la profe de geografía. Nos quejábamos de que jamás tocó una tiza, de que te daba para leer 30 páginas de la guía y te tomaba prueba sobre eso. Después, te ponía un 6 pero no te hacía nin-

guna marca en el examen y nunca sabías en qué te habías equivocado. Con la tutora logramos que nos diga qué estaba mal. También hay un Departamento de Orientación pero no sirve, te llaman cuando tenés muchas materias bajas, te preguntan qué te pasa y listo. En 2009 hubo récord de previas.

¿Qué profesores te parecen que están mejor capacitados?
Los que te hacen pensar sobre lo que estudiás, los que te hacen debatir en clase. No son los que transmiten de arriba a bajo un saber sino los que dejan a todos hablar. Tampoco tiene que ser algo anárquico, un caos que no sirva para nada.

Mencionaste que algunos profesores son autoritarios, ¿hay alguna correspondencia entre esa característica y el saber del docente?
Puede ser que algunos no sepan mucho y entonces tengan que imponerse de manera autoritaria, pero también hay buenos profesores que son autoritarios. Puede tener que ver con el tipo de colegio al que voy; en las aulas a los profesores les gusta sentarse en el estrado, hablan desde ahí arriba y vos tenés que copiar. Para mí es más copado cuando el profesor se sienta entre todos y orienta mientras juntos construimos lo que aprendemos. Así uno se involucra más en lo que estudia. De la otra manera, no te queda otra que aceptar que lo que dice el tipo es la verdad, pero no sabés por qué.

¿Qué profesores no olvidás?
Tuve una profesora de plástica que sabía mucho pero no enseñaba bien. Te mandaba una tarea, te la daba con una hoja A4 con frases inconexas. Decía: «Pintura abastracta. Dibujo en acuarela. Siglo XVIII. Hacé el trabajo práctico.» No entendías nada, ni cuál era la consigna. Llegó el último día de clase y me dijo que me la llevaba porque me faltaba un solo dibujo en todo el año. Para aprobarme, me tuvo desde las cinco de la tarde hasta las ocho de la noche haciéndolo. Después, en física, tenía una profesora que te decía que hagas los ejercicios de la guía y no te explicaba nada.

¿No hay alguno que te acuerdes por su buena calidad?
Uno de historia, que nos mandaba a leer textos en casa y en la clase los debatíamos. Me pareció piola y aprendí bastante historia precolombina. También aprendí con esta profesora de Literatura que me la terminé llevando, esa que conté que explicaba muy bien, pero tenía problemas cuando evaluaba.

¿Qué es un buen sistema de evaluación?
Dejando de lado lo que a mí me conviene, que abarque todo lo que vimos en clase y que te haga pensar, no que te haga acordar datos de memoria. Un buen sistema sería

que te obligue a aplicar lo que aprendiste, pero reflexionando. Lo que suele pasar es que muchos exámenes terminan siendo muy detallistas, te preguntan una fecha puntual, te obligan a memorizar datos que a los dos días te los olvidás. Hay materias donde las evaluaciones son un problema: si de 30 alumnos de la división, hay 25 que se llevan la materia a examen es porque la falla está en el docente.

Para mí es más copado cuando el profesor se sienta entre todos y orienta mientras juntos construimos lo que aprendemos.

¿Qué le confiere autoridad a un docente?
Hay profesores que siguen dando su clase mientras todos hablan en el aula; y así no se puede aprender mucho. Están los que saben imponer respeto sin ser autoritarios, en general son los que te hacen participar y se comprometen para que aprendas. Otros, vienen a cumplir el horario y no les importa nada más. Algunos amenazan con que le pone uno o lo manda a examen al que habla. Esos se hacen respetar pero porque imponen miedo, creo que son la mayoría.

¿A qué te referís cuando decís que un profesor se compromete?
A que se preocupe porque aprendas, a que se interese porque te interese lo que enseña. Cuando lo ves apasionado por su materia, es porque está comprometido.

¿Cómo calificás la relación cotidiana con los docentes?
No es cercana. Aunque sepan tu nombre, no te conocen. Algunos te llaman por el número de lista. El colegio es expulsivo, no te dice: «Vení, hacete amigo.»

¿Te interesa lo que te enseñan?
La mayoría de las cosas sí. De hecho tengo problemas para decidirme qué carrera seguir estudiando. Me gustan cosas diferentes, historia, física o derecho.

¿Se utilizan las nuevas tecnologías en las clases?
En el colegio se supone que hay una plataforma virtual. Tenemos un profesor de francés que pone ejercicios. Cuando hay tomas largas, algunos mandan un email con la tarea. ¿No cuentan los videos como tecnología? Porque a veces vemos videos. ::

unipe: editorial universitaria

UNIPE: Editorial Universitaria recoge el doble desafío de pensar nuestro tiempo y combatir los circuitos educativos desiguales produciendo materiales que combinan rigor científico y divulgación de calidad. Sus distintos proyectos son un vehículo para incorporar las voces docentes en los procesos de creación y difusión de saberes y conocimientos.
Se propone, de este modo, crear un catálogo de libros para la formación integral de docentes, investigadores, estudiantes universitarios y lectores interesados en problemáticas contemporáneas.

Con estos cuadernos de discusión busca relevar algunas de las principales discusiones contemporáneas en el ámbito educativo, dando espacio a los diferentes miembros de la comunidad. Aquí aparecen las opiniones de funcionarios públicos y privados, académicos, directivos escolares, docentes y estudiantes. Como en un rompecabezas, cada pieza aporta su mirada para estimular la discusión y contribuir a pensar el aula de hoy.

¿CÓMO SE FORMA A UN BUEN DOCENTE?

Garantizar la calidad de la formación y de la capacitación docente constituye una obligación del Estado para cumplir con el derecho a una buena educación, derecho del que deben gozar los jóvenes y los niños de cualquier territorio y sector social. La tarea no parece sencilla cuando los vertiginosos cambios del mundo contemporáneo y la velocidad a la que se desarrolla el nuevo conocimiento obliga a maestros y profesores a una carrera por la actualización de sus saberes, que podría sospecharse perdida de antemano. Funcionarios, profesores, directivos, capacitadores y estudiantes analizan la cuestión, inmersos en un contexto social donde el trabajo pedagógico cada vez es más complejo.

unipe:
Calle 8 Nº 713, 3er piso - 1900 La Plata, Buenos Aires, Argentina.
(0221) 482 4184 / 7065 - contacto@unipe.edu.ar / www.unipe.edu.ar