

La formación docente, un debate urgente y necesario

Por **Alejandra Birgin** (*)

¿Cómo es deseable que se formen las y los que enseñan? Se trata de una intensa controversia políticopedagógica sobre la que hay distintas opiniones fundadas, diversas políticas públicas y también múltiples investigaciones, en Argentina y en muchos otros países de la región y del mundo. Construir políticas públicas sobre este tema exige promover debates informados, dar lugar a una multiplicidad de voces y construir acuerdos sociales, culturales, pedagógicos y políticos, porque cuando nos preguntamos acerca de qué docentes y escuelas queremos, estamos asumiendo qué sociedad buscamos construir colectivamente.

Aunque suene obvio, déjenme empezar diciendo que ninguna política se define en el vacío: lo quiera o no, dialoga con sujetos, con tradiciones, con saberes y experiencias acumuladas a lo largo de la historia.

¿Cuáles son las principales orientaciones de las políticas de formación docente actuales? ¿Cómo se vinculan con las exigencias contemporáneas de las escuelas? ¿Cómo dialogan con las experiencias acumuladas? ¿Qué docentes se propo-

nen formar? ¿Qué ponen a disposición para lograrlo?

De las múltiples aristas que abren estas preguntas, en este breve artículo compartiremos algunas posiciones e interrogantes recorriendo las bases institucionales de nuestro sistema formador, los pilares de las políticas vigentes y algunas alternativas para debatir con ellas.

Nunca fue sencillo⁽¹⁾

En la Argentina, cuando en las últimas décadas del siglo XIX el Estado asume que para erigir la Nación necesita formar patriotas, toma para sí la responsabilidad de la construcción de un sistema edu-

cativo nacional, entendiendo que ello implica sembrar el territorio de escuelas y docentes diplomados, es decir conformar un cuerpo de especialistas y para ello construirá un ámbito específico para su formación. En ese marco nace y se expande velozmente una red nacional de escuelas normales. Mientras se construye un sistema de educación primaria para el conjunto de la población, la educación

(*)

Profesora e Investigadora en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Directora de la Maestría en Políticas Públicas e Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE).

(1) Este apartado retoma ideas de la nota de opinión "Formar docentes es cosa seria", publicada en Infobae el 30/11/2017.



La historia de la formación docente en Argentina es particularmente rica e intensa y ha dejado profundas huellas. Abordar esta problemática no admite respuestas lineales, sino que exige reconocer esas marcas.

media y la educación superior abonan la construcción de la elite argentina.

Se conforman dos redes: la formación para el magisterio fue muy diferente (desde su origen mismo) de la formación del profesorado. Para el magisterio, las escuelas normales (que eran pos primarias). Para los colegios nacionales, en cambio, los primeros profesores fueron generalmente funcionarios activamente articulados al proyecto nacional (jueces, profesionales universitarios e intelectuales con reconocimiento público en su área) (Pinkasz, 1992). Fuertes debates en el campo y la expansión de la educación secundaria (que se fortalece desde mediados del siglo XX, con el consiguiente debilitamiento de su mandato excluyente) requirieron una formación específica para enseñar en el nivel que se configuró, por un lado, con carreras *ad hoc* en las Escuelas Normales Superiores e Institutos del Profesorado. Por el otro, las universidades construyeron profesados propios.

En Argentina, entonces, desde el origen del sistema educativo instituciones diferentes se ocuparon simultáneamente de la formación de docentes. Por eso la tensión Universidad/ "normalismo"-IES (Institutos de Educación Superior) es una tensión que está presente desde la constitución del sistema formador y se manifiesta en la disputa por el formato institucional de la formación. Ahora bien, este viejo debate ha ido cambiando su intensidad y sus sentidos. Hoy podemos identificar y reconocer, entre otros ejes, la discusión pedagógica (qué docente proponemos, para qué escuela, qué saberes exige su formación, qué instituciones tienen más experticia en ellos), la discusión por el gobierno (los IES dependen de cada jurisdicción, las universidades son autónomas y dependen del Estado nacional) y también una discusión territorial (en general los IES tienen una llegada al territorio -y a las escuelas- que no alcanzan las universidades).

Luego de la fragilización y fragmentación del sistema formador que produjeron los años 90, la creación del INFD (en el marco de la reconfiguración de la institucionalización del sistema formador) busca atender uno de los efectos de la década neoliberal: la carencia de regulaciones, marcos y sentidos compartidos para que la diversidad no devenga diferenciación o atomización (Davini, 2005; Terigi, 2005). Por eso, el INFD tuvo como uno

de sus objetivos mayores construir lineamientos, orientaciones, programas, normas comunes a todas las jurisdicciones del país. Así, una notable heterogeneidad institucional (escuelas normales, universidades, IES –estatales y privados-, profesados populares, universidades provinciales, Universidad Pedagógica) con diversas pertenencias (Nación, provincias, etc.) dejó de ser obstáculo para que un sistema complejo tuviera (en términos generales) orientaciones comunes en las políticas de formación de enseñantes.

La historia de la formación docente en Argentina es particularmente rica e intensa y ha dejado profundas huellas. Abordar esta problemática no admite respuestas lineales, sino que exige reconocer esas marcas a la vez que promover debates y propuestas plurales atentas a las coordenadas contemporáneas.

La propuesta nacional actual: ¿soplar y hacer botellas?

El gobierno que asumió en diciembre de 2015 lleva adelante políticas para la formación docente que vamos a describir (simplificándolas) en tres ejes: en primer lugar, qué docente se proponen formar y con qué saberes. En segundo lugar, qué perspectivas y propuestas acerca del sistema formador sostienen y, por último, cómo y con quiénes construyen esas políticas de formación docente.

Para abordar el primero, déjeme comenzar con un ejemplo: cuando se presentó públicamente la propuesta UNICABA (noviembre 2017) se usó un *power point* que definía en una diapositiva (sí, una sola) qué docente se buscaba formar. Lo decía del siguiente modo: el docente del futuro "debe trabajar en equipo, tener actitud emprendedora, habilidades de comunicación, usar las tecnologías, comprender las culturas, estar abierto a la diversidad y ser flexible y adaptarse a los cambios". Pero... ¿Dónde está lo específico? ¿Qué diferencia a una docente de un vendedor de seguros o de una ingeniera industrial? ¿Un docente del futuro no debe saber enseñar? ¿No debe tener una relación curiosa y crítica con los conocimientos? ¿No debe saber pedagogías? ¿No debe construir un horizonte de expectativas acerca de qué ciu-

dadanos y qué sociedad deseamos aportar a formar? (Birgin, 2017).

Como venimos de ver, en términos generales la novedad de la agenda que propone la política nacional de formación docente está centrada en los temas de emprendedurismo y liderazgo “modernos” (tecnologías, equipos, comunicación) y una presencia de las neurociencias y la educación emocional que trae consigo otra perspectiva acerca de los sujetos. La prioridad de los temas curriculares del aula que integran la formación están regulados por lo que prioriza PISA⁽²⁾ y el INFD produce guiones al detalle, que orientan cada una de estas instancias en todas las escuelas⁽³⁾.

Se trata de propuestas basadas en una racionalidad instrumental y pragmatista, que evitan toda deliberación política y pedagógica. ¿Por qué enseñar *a* y no *b* o *c*? ¿En qué debates se enmarca formar para el emprendedurismo? ¿Qué relación hay entre participar en asambleas de aula y formar ciudadanos críticos? ¿Qué priorizar en la enseñanza de las nuevas tecnologías? ¿Es que la historia la han hecho solo hombres y no mujeres? Detrás de cada una de estas preguntas (que traen consigo reflexiones sobre la democracia, la participación, la igualdad) hay debates contemporáneos claves que ninguna formación docente tecnocrática aborda.

La otra novedad que introducen estas políticas es que ponen una inmensa preocupación en transformar lo enseñable en evaluable, para lo cual formulan marcos referenciales (Coria, 2018). Es decir, se fijan metas para establecer criterios de evaluación. La evaluación individual y externa pasa a tener un lugar central en la formación docente (en la asignación de becas, en la reactivación del sistema de acreditación, en una prueba a los egresados de las ISFD, etc.). Se trata de una orientación que redefine bajo nuevos parámetros el lugar del Estado y que se alinea con las recomendaciones de los organismos internacionales de crédito. Esta relación se observa también en la asignación de recursos: mientras en el Presupuesto Nacional, la partida destinada a formación docente está congelada desde 2015 en alrededor de 1000 millones, la de evaluación crece significativamente (de 73 millones en 2015 a 559 en 2019).

En cuanto al segundo punto, el gobierno nacional ha hecho anuncios de cambios en el sistema de formación docente⁽⁴⁾, que tienen como una de sus premisas avanzar hacia una redefinición del sistema formador (en línea con aquella política de los 90 de “reordenamiento y acreditación”) reiterando que es excesiva la cantidad de ISFD, que su calidad está deteriorada (mucho más si se encuentran en localidades pequeñas y con pocos recursos). La desconcentración territorial de la oferta de formación es comprendida de modo unívoco: en el fondo, lo que se sostiene es que calidad y expansión son incompatibles. La provincia de Jujuy⁽⁵⁾ y CABA aparecen como pioneras sosteniendo que lo que hay en formación docente (los ISFD) no sirve y por eso se inventa algo nuevo: una universidad (en CABA) o un nuevo instituto (el nro. 12 en Jujuy). A la vez, se están cerrando carreras en Mendoza, en provincia de Buenos Aires, en Salta.

Desde 2008, en América Latina la educación superior se estableció como un derecho (Cartagena, 2008). En ese marco, su expansión es una condición para garantizarlo. Por eso no sobran institutos sino, en todo caso, es necesario trabajar para fortalecerlos y hacer efectivo ese derecho.

Desde 1969 (casi) no quedan instituciones responsables de la formación docente inicial por fuera del nivel superior. Y aunque inicialmente la gramática de la formación docente tuvo pocos cambios, contra las tradiciones infantilizantes (propias del normalismo), en el siglo XXI los ISFD fueron constituyéndose en sujetos políticoeducativos (son instituciones cogobernadas, tienen centros de estudiantes, espacios autónomos de definición curricular institucional, etc.), asumiendo “una mayoría de edad”, construyendo una voz que se va haciendo oír, como la universitaria, con quien comparte el nivel superior.

A fines de 2018 se aprobó en CFE la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (CNEAC), un sistema de acreditación institucional que ubica al Estado Nacional como agente responsable de evaluar a todos los ISFD a través de la Secretaría de Evaluación Educativa, quien elaborará los instrumentos necesarios para el desarrollo

(2) Alcanza con revisar qué elementos componen la formación concebida desde el INFD: por ejemplo, la diferencia entre la presencia fuerte de Ciencias Naturales y débil de Ciencias Sociales tiene esa explicación.

(3) Guiones al detalle significa que se explicitan no solo los objetivos y el recorte temático sino la distribución del tiempo, cada una de las actividades a realizar, cada uno de los textos y videos que se sugiere utilizar en la formación, etc.

(4) Imprescindible pensarlos en el marco de la reforma laboral y previsional y del ajuste del gasto público pero eso merece otro análisis.

(5) En un reciente decreto (con el que cierra todas las carreras vigentes de formación docente para el nivel inicial y primario), el gobierno de la provincia de Jujuy afirma: “Las instituciones [de FD], que además están ubicadas en zonas con escasa oferta cultural, indefectiblemente redundan en ambientes empobrecidos de formación con escasas oportunidades de enriquecimiento durante el trayecto formativo” (Resolución N° 7239-E/17, 2017). Estas posiciones públicas naturalizan una asociación entre localidades pequeñas, bajo rendimiento y pobreza.

del modelo evaluativo⁽⁶⁾. Se instalan así nuevos modos de gobierno, donde el rendimiento, la eficacia y la eficiencia para la rendición de cuentas acoplan las cuestiones de la gestión con las de la evaluación, argumentos que aparecen luego como legitimadores del ajuste (Normand, 2018).

Por último, déjenme volver al ejemplo de UNICABA. La Ciudad de Buenos Aires presentó una universidad para la formación docente en noviembre de 2017, sin consultas ni debates públicos. Ninguna conversación con los gremios o las universidades, ninguna mesa de diálogo con los 29 institutos de formación docente

existentes. Sí, en cambio, el gobierno porteño promovió una encuesta (vía telefónica, campaña en el subte, en las oficinas públicas), siempre con la misma pregunta (con opción de respuesta afirmativa o negativa): ¿Estás de acuerdo con que la formación docente pase de ser terciaria a universitaria? Esa pregunta (y la propuesta que encierra) pareciera que dispone de una solución mágica para resolver los numerosos y diversos desafíos que plantea formar docentes hoy. Y también (al ser la única consulta pública) que no se requiere de saberes específicos (técnicos, académicos, de la práctica) para aportar perspectivas y vías de solución a problemas tan complejos.

Es una muestra más de propuestas de cambios que no convocan a las y los profesores ni al debate (ni a las paritarias), ya sea que trabajemos en escuelas, en universidades o en institutos. Pareciera que no tenemos nada para decir, que nuestra experiencia carece de relevancia. Atención: la invisibilización es el reverso del reconocimiento, de la apreciación como acto público. Podemos preguntarnos, también, ¿qué imagen pública docente se promueve cuando el gobierno de la provincia de Buenos Aires plantea reemplazar docentes por voluntarios (¿a alguien se le ocurriría reemplazar a un cirujano o un ingeniero por un voluntario?), o cuando se propone formar líderes educativos en dos meses y medio (programa Elegir Enseñar del gobierno de CABA). Se trata de operaciones que producen desautorización pública de la voz y la experiencia docente.

Asumamos la complejidad.

Notas para un debate

La formación docente es cosa seria. Sospechemos de las soluciones mágicas, de aquellas que tienen una llave que abre todas las puertas. Esa perspectiva (lineal y tecnocrática) es la que propone y confía en la transferencia mecánica de propuestas cerradas. Habilita, de paso, un mercado internacional (el de las plataformas de formación docente *online*, el de los materiales que responden a ítems estandarizados, etc.). Un ejemplo claro es la compra "llave en mano" de modelos a imitar (como el método Singapur), ignorando que las dificultades de enseñanza y aprendizaje escolar son mucho más que las que "un buen método" puede atender y que cualquier propuesta no debe desconocer las historias, tradiciones y saberes de donde se inserta.

Sospechemos también de las propuestas tecnocrá-

Sospechemos de las soluciones mágicas, de aquellas que tienen una llave que abre todas las puertas (...)

Sospechemos también de las propuestas tecnocráticas que invocan la neutralidad del trabajo educativo.



(6) La GNEAC estará integrada por representantes nacionales del ámbito académico y de la conducción política y, a diferencia del sistema de acreditación universitaria, no incluye pares (docentes o directivos de IES) para la evaluación (art 3).

ticas que invocan la neutralidad del trabajo educativo y no hacen más que legitimar el orden establecido. Desplazar la pedagogía o descontextualizar saberes (reduciéndolos a capacidades e indicadores) es parte de la misma operación. El trabajo pedagógico es un trabajo político que define sentidos, que se inscribe en proyectos y en sueños.

Que hace falta mejorar la formación docente es in-

dudable. Hubo, hay y habrá mucho por hacer. Pero las propuestas con aspiraciones fundacionales dan a entender que no hay nada que fortalecer, rescatar, revisar, aprender. Que no hay legado a transmitir. Sin embargo, la formación docente es una de las grandes tradiciones que construyó nuestro país y nuestra identidad. Es con esas experiencias, frustraciones y tesoros que vamos a construir algo mejor. •

Referencias bibliográficas

Birgin, A. (30 de noviembre de 2017). Formar docentes es cosa seria. *Infobae*. Recuperado de <https://www.infobae.com/opinion/2017/11/30/formar-docentes-es-cosa-seria/> [consulta marzo 2019]

Coria, A. (2018). Políticas de formación docente en Argentina: una aproximación crítica a las definiciones curriculares y de evaluación. *Práxis Educativa*, 14(28), 118-135.

Davini, M. C. (2005). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Normand, R. (2018). A modernização “eficaz” da profissão de professor confrontada às novas políticas de accountability. *Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade*, 27(53), 18-29.

Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. En C. Braslavsky y A. Birgin (Comps.), *Formación de Profesores - Impacto, pasado y presente* (pp.59-82). Buenos Aires: FLACSO/CIID, Miño y Dávila.

Terigi, F. (2005). Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional. En J. C. Tedesco (Comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* (pp. 229-290). Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Normativa

Resolución N° 7239-E/17 (2017). Aprobación del Plan de Mejora Integral del Sistema Formador Provincial. Ministerio de Educación. Provincia de Jujuy. Recuperado de <http://educacion.jujuy.gov.ar/leyes-decretos-resoluciones/> [consulta marzo 2019]

Reivindicar la producción de conocimientos desde los IFD

Por Sergio Andrade (*)



Desde hace años muchos los Institutos de Formación Docente (IFD) vienen trabajando en la producción de conocimientos -y no solo en la transmisión-, una tarea que debe ser reivindicada y fortalecida. Se trata de una labor vinculada, sobre todo, a problemas que nos movilizan en tanto instituciones de formación superior, cuestiones relacionadas a problemas de aprendizajes, a formas de enseñar, como también al contexto social en el que trabajamos. Así, por ejemplo: en nuestro Instituto nos interesó indagar en las “prácticas *ad honorem*”, actividad naturalizada en el sistema educativo y que no había sido relevada como objeto de investigación.

Cuando pensamos en producir conocimientos se suele considerar que solo las

universidades lo hacen. En realidad, se generan saberes y conocimientos en muchos otros espacios. Por cierto, se puede discutir respecto al rigor y la especialización que requiere una investigación científica, pero antes hay que reconocer que en otros ámbitos -entre ellos, los IFD- se producen conocimientos, o producirlos debería ser parte de su acción formativa.

La relevancia de esta reivindicación radica, al menos, en dos razones. En primer lugar, por el valor de lo que ya se genera, que debe recuperarse y compartirse. Por otro lado, porque permite ubicar en otro lugar político -no solo instrumental- a la formación docente y a los IFD. Si queremos cualificar el nivel superior, es necesario aceptar la necesidad y la urgencia de atender a esta dimensión de toda práctica educativa.

(*)

Director del Instituto Superior de Formación Docente “René Trettel de Fabián”, Córdoba.